

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Re-discovery of the Self through Personal Experience Methods: A Narrative Self-Study /
Kişisel Deneyim Metotları ile Kendini Yeniden Keşfetme: Bir Öyküleyici Bireysel Araştırma
Bülent Alan

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri / Educational
Experiences of Educational Administration Master Students
Hüseyin Serin, Hatice Ergin-Kocatürk

Üniversitede Akademisyen ve Yönetici Yetenekleri: Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği Konusunda
Bir İnceleme / Academic & Managerial Talent in Universities: Examining the Applicability of Talent
Management
Filiz Akar

İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin "Saltanat ve Cumhuriyet" Kavramlarına İlişkin Metaforları / The
Metaphors of Islamic Sciences Faculty Students on the Concepts of "Sultanate and the Republic"
Murat Çalışoğlu

Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alanyazın İncelemesi / Mixed Methods Design: A Narrative
Literature Review
Vesile Alkan, Selçuk Şimşek, Burcu Armağan Erbil

Eleştirel Pedagojiye Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İnançları / The Educational Beliefs of Teachers
about Critical Pedagogy
Ayhan Aksakallı

Gelişimsel Travmaya Okul Ortamında Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale / Attachment-Focused
Therapeutic Intervention to Developmental Trauma in School Environment
Şeyda Sofuoğlu, İpek Güzide Pur-Karabulut

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

ESCI - Emerging Sources Citation Index

Google Akademik

Index Copernicus

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 30 Nisan 2019

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- A. Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Abdullah Çetin, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Yıkılmış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bahadır Kılcan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Baki Duy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Berna Coşkun Onan, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Bircan Ergün Başak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Tanyel Başar, Antalya AKEV Üniversitesi, Türkiye
Döndü Özdemir Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Emel Sarıtaş, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Özaslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
H. Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
H. Özden Bademci, Malatya Üniversitesi, Türkiye
Hülya Kartal, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Melih Turgut, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Muhammed Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Necla Coşkun, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nilüfer Yavuzsoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nur Balkır Kuru, Kadir Has Üniversitesi, Türkiye
Ramazan Akdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ramazan Sağ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / contunied)

Sinem Sezer Sevcan, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Şengül Uysal, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Vesile Alkan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zafer Tangülü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

- Re-discovery of the Self through Personal Experience Methods: A Narrative Self-Study /
Kişisel Deneyim Metotları ile Kendini Yeniden Keşfetme: Bir Öyküleyici Bireysel Araştırma
Bülent Alan 470-494
- Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri / Educational
Experiences of Educational Administration Master Students
Hüseyin Serin, Hatice Ergin-Kocatürk 495-513
- Üniversitede Akademisyen ve Yönetici Yetenekleri: Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği
Konusunda Bir İnceleme / Academic & Managerial Talent in Universities: Examining the
Applicability of Talent Management
Filiz Akar 514-541
- İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin “Saltanat ve Cumhuriyet” Kavramlarına İlişkin Metaforları /
The Metaphors of Islamic Sciences Faculty Students on the Concepts of “Sultanate and the Republic”
Murat Çalışoğlu 542-558
- Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alanyazın İncelemesi / Mixed Methods Design: A Narrative
Literature Review
Vesile Alkan, Selçuk Şimşek, Burcu Armağan Erbil 559-582
- Eleştirel Pedagojiye Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İnançları / The Educational Beliefs of Teachers
about Critical Pedagogy
Ayhan Aksakallı 583-605
- Gelişimsel Travmaya Okul Ortamında Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale / Attachment-Focused
Therapeutic Intervention to Developmental Trauma in School Environment
Şeyda Sofuoğlu, İpek Güzide Pur-Karabulut 606-638
- Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması /
Perceptions of Students on Central System Examinations in Turkey: A Metaphor Analysis Study
Gökhan Baş, Zafer S. Kıvılcım 639-667
- The Understanding of Workplace Spirituality among a Group of Human Resource Managers: Meaning,
Influencing Factors and Practices / Bir Grup İnsan Kaynakları Yöneticisinin İşyeri Maneviyatı
Anlayışı: Anlam, Etkileyen Faktörler ve Uygulamalar
Gözdegül Başer, Rüya Ehtiyar 668-687

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

- Gruplararası Temas: Farklı Sosyal Kimliklere Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Aynı Yurt Odasında Yaşadıkları Gruplararası Temasın İncelenmesi / Intergroup Contact: An Investigation of Intergroup Contact between Students with Different Social Identities Living in The Same Dormitory Room
Trakan Kaçmaz, Abbas Türnüklü, Veysel Karazor 688-709
- Okuma Yazma Bilmeyen Diskalkulik Bir Öğrenciye Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması / An Action Research on Teaching Addition and Subtraction to an Illiterate Student with Dyscalculia
Beyza Koç, İsa Korkmaz 710-737
- Görsel Sanatlar Öğretiminde Sosyal Ağ Odaklı Görsel Kültür Eğitimi Etkinliği: Hieronymus Bosch'un 'Dünyevi Zevkler Bahçesi' Eserinin İncelenmesi / Social Network-Based Visual Culture Instructional Activity in Visual Arts Education: Examining Hieronymus Bosch's 'The Garden of Earthly Delights'
Ebru Güler, S. Duygu Bedir Erişti 738-767
- Değişmeyen Algılar, Değişmeyen Sorunlar: Öğrenci-Öğretmen-Veli Bağlamında İlkokul Görsel Sanatlar Dersi / Permanent Perceptions, Unchanging Problems: Visual Arts Course in Primary School at the Context of Student-Teacher-Parent
Nurgül Çakmak, Burçin Turkcan 768-791
- Öğrenci Matematiğini Araştırmada Öğretim Deneyi Yöntemi: Kuramsal Temeller ve Örnek Bir Uygulamadan Yansımalar / Teaching Experiment Methodology for Investigating Students' Mathematics: Theoretical Foundations and Reflections from an Exemplary Application
Candaş Uygan 792-825
- Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Görsel Düşünme Süreçleri / Visual Thinking Processes and Interactions of Sixth Grade Students
Necla Köksal, Suna Çöğmen 826-844
- Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma / Synthesis of Graduate Education Theses Focused on Teachers' Views on Inclusive Education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study
Hasan Gürgür, Gülcihan Hasanoğlu Yazçayır 845-872
- Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı
Virginia Braun, Victoria Clarke (Çevirenler: S. Nihat Şad, Niyazi Özer, Abdullah Atli) 873-898

Re-discovery of the Self through Personal Experience Methods: A Narrative Self-Study

Kişisel Deneyim Metotları ile Kendini Yeniden Keşfetme: Bir Öyküleyici Bireysel Araştırma

Bülent Alan*

To cite this article/ Atıf için:

Alan, B. (2019). Re-discovery of the self through personal experience methods: A narrative self-study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 470-494. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.2s.1m

Abstract. Self-study as a qualitative research methodology has gained importance in the last three decades in the western countries. Although it is a relatively new research methodology employing a wide range of qualitative methods, it has formalized its rules and ethics and is now accepted as a respectful teacher education research methodology. Self-study has its roots in reflective teaching and action research movements. However, putting the researcher's "self" at the center of the research study in different contexts with rather new and creative methods separates it from other approaches. The teacher conducting self-study takes a dual role as the researcher and also the subject of the research being studied. In this study, the researcher also studied his "self" from the perspectives of his students and his colleagues. The study aimed at revealing the strengths and weaknesses of the researcher as a teacher and to document whether the researcher teaches the way he preaches along with the opinions of the students towards his teaching practices. To this end, the researcher conducted a narrative self-study employing personal experience methods at the School of Foreign Languages, at Anadolu University in 2017-2018 spring term. The data analysis revealed some expected and surprising results regarding the "self" and the "teaching practices" of the researcher.

Keywords: Self-study, reflective teaching, personal experience methods, teacher education.

Öz. Nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma (self-study) son yıllarda batı ülkelerinde önem kazanmıştır. Bireysel araştırma bir dizi nitel metodun uygulandığı nispeten yeni bir yöntem olmasına rağmen kendi kurallarını ve etik ilkelerini belirlemiş ve günümüzde saygın bir eğitim araştırması yöntemi olarak kabul görmüştür. Bireysel araştırma yansıtıcı öğretim eylem araştırması geleneğinden gelmektedir. Ancak, araştırmacının kendisini farklı bağlamlarda araştırmanın merkezinde konumlandırması ve bunu daha yenilikçi ve yaratıcı metotlarla yapması bireysel araştırmayı diğer yaklaşımlardan ayırmaktadır. Bireysel araştırma yürüten bir öğretmen hem araştırmacı hem de araştırılan konu olarak ikili bir rol üstlenir. Bu çalışmada da araştırmacı kendisini öğrencilerinin ve çalışma arkadaşlarının görüşlerine dayanarak incelemiştir. Çalışma, araştırmacının bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve inandığı değerlerle öğretim uygulamalarının ne kadar tutarlı olduğunu öğrencilerinin görüşlerine dayanarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırmacı kişisel deneyim metotlarına dayalı öyküleyici bir bireysel araştırma desenlemiştir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2017-2018 Bahar döneminde araştırmacının kendi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları beklenen sonuçların yanında araştırmacının kendisi ve öğretmenlik uygulamaları hakkında bazı şaşırtıcı sonuçlar ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireysel araştırma, yansıtıcı öğretim, kişisel deneyim metotları, öğretmen eğitimi.

Article Info

Received: 16 November, 2018

Revised: 7 February, 2019

Accepted: 21 March, 2019

* Correspondence: Anadolu University, Turkey, e-mail: balan@anadolu.tr ORCID: 0000-0001-5057-0915

Introduction

Self-study as a qualitative research methodology has gained importance in teacher education in the last three decades (Bullock & Christou, 2016; Crowe, 2010, Loughran, 2004, Samaras & Freese, 2009). Being relatively a new research methodology, it has formalized its research rules and ethics (Connelly & Clandinin, 1990; LaBoskey, 2004; Samaras, 2011) and is now accepted as a respected research methodology (Garbett & Ovens, 2016). Self-study emerged as a methodology among teachers and teacher educators with the recognition of their teaching practices, contexts and selves as research problems. Prior to 1980's, teachers and teacher educators did not see their practices and their "selves" as research areas (Samaras & Freese, 2009). After late 1980's, teachers and teacher educators focused on trying to better understand their learning and teaching environments by closely and systematically examining their own practices in order to enhance both their teaching and students' learning (Loughran, 2004). Some researchers at that time began to question the common concepts and ideas on educational studies specifically about method, practice and source of information. This led them to ask questions about whether their own experiences can be a source of knowledge or whether the academicians who do not have such experiences are the only source of knowledge (Pinnegar & Hamilton, 2009). Self-study approach emerged at a time when a group of teacher educators and researchers combined the two worlds – "*the world of practice and the world of scientific research on education*" (Korthagen, 1995, cited in Loughran, 2004, p.8).

Beside the paradigm shift in educational studies during 1980s, another important factor affecting the development of self-study research methodology was reflective practice. In fact, the notion of reflection dates back to Dewey (1910, 1916). What he calls as reflection in teaching and reflective thinking evolved into reflective practitioner (Shön, 1987) over time. Teachers as reflective practitioners began to critically reflect on their practice and take the roles of teachers as researchers studying on their teaching (Glasswell & Ryan, 2017). According to Crowe & Dinkelman (2010) the confluence of self-study, reflective practice and reflective practitioner is not a coincidence since these three movements rely on some similar ideas such as effective teaching, teacher development and ways leading to enhanced teaching even though there are some differences between them. These researchers adapted some qualitative methods like personal histories and narrative inquiries to study their practices (Samaras & Freese, 2009) and they started to employ similar methods to systematize their data collection and analysis procedures, which contributed to establishing a foundation for the self-study methodology. Thus, self-study research methodology has its roots in qualitative research paradigm (Allender, 2004; Cole & Knowles, 2004; Graig, 2009; LaBoskey, 2004; Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009).

Self-study is defined in different terms by different researchers. Some (Pinnegar & Hamilton, 2009; Samaras & Freese, 2011) define self-study as the study of one's "self" by the researcher's himself or herself (teacher/teacher educator). Some also emphasize the systematic data collection procedures and tools (Brandenburg, 2008; Kaplan, 2002; Koster & Berg, 2014) in order to better understand the practices and gain insights regarding teaching and students' learning. Others (Loughran, 2005; Samaras, 2011; Zeichner, 2005a) on the other hand stress that self-study is a source of knowledge for educational studies informing teacher educators about learning and teaching. Samaras (2011) describes self-study as "*a personal, systematic inquiry situated within one's own teaching context that requires critical and collaborative reflection in order to generate knowledge*" (p. 10). But it is not a simple reflection on day-to-day practices. Self-study takes reflective practice further. As Dinkelman (2003) puts it self-study is

“intentional and systematic inquiry into one’s own practice” (p.8) and this definition differs self-study from reflection in terms of degree, structure and design, and discipline of inquiry (Crowe & Dinkelman, 2010). Researchers examine their own practices in order to confront their pedagogical implementations to improve their practices and teaching contexts. Crowe & Dinkelman (2010) suggest that self-study is a qualitative methodology for teachers and teacher educators to be informed about their teaching and as a result to transform into a better practitioner at their jobs. Researchers systematically questions-their practices for improvement, which is the result of ontological stance of the researcher. As Pinnegar & Hamilton (2009, p.v.) put it *“self-study is a stance toward understanding the world”*. This ontological stance of the researchers also manifests itself in the meaning-making processes of the lived experiences. In so doing, self-study researchers become aware of the impact of their personal beliefs and ideas on their daily practices and they study themselves to reveal those beliefs and ideas for the improvement of their practices.

Although the definitions of self-study vary, almost all researchers agree on some certain characteristics of self-study. First, self-study is a collaborative and interactive inquiry (Brandenburg, 2008; LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009; Russell, 2005; Samaras, 2011; Samaras & Freese, 2009). As opposed to the label suggests, self-study researchers interact and collaborate with others and this helps them to see things from different perspectives. With respect to this, “critical friends” (Costa & Kallick, 1993) are an important component of self-study. Critical friends are defined as those who are trusted colleagues criticizing the teaching practices of the researcher for improvement (Costa & Callick, 1993; Samaras, 2011). They ask provocative questions and therefore, provide the researcher with different perspectives. Self-study researchers collaborate with their trusted colleagues and their critical friends (Costa & Kallick, 1993) and also with their students as well. This is what LaBaskey (2004) defines as “reframing”, seeing things from different people’s eyes. Second, self-study research is personally situation-oriented and contextualized (Brandenburg, 2008; Pinnegar & Hamilton, 2009, Samaras, 2011; Zeichner, 2005a). By providing rich personal data about the contexts in which the research is conducted, readers can have a better understanding of the reasons of certain behaviors and situations occurring in teaching-learning environments. This also helps reveal the tacit practices and beliefs of teachers-researchers regarding education. Besides, self-study is improvement-oriented (LaBoskey, 2004; Samaras, 2011). Doing self-study research helps researchers improve their teaching and teaching contexts, which results in improved learning of students and improved institutions. Finally, self-study is a systematic qualitative research process (LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009; Samaras, 2011). Self-study requires a transparent explanation of research processes by employing diverse methods and providing rich and honest evidence.

Methodology

This inquiry draws on self-study research methodology. The methods employed in self-study methodology might differ from autoethnography, autobiography, dialogue, literary and artistic approach to personal experience methods (Coia & Taylor, 2008; Connelly & Clandinin, 1990; East, Fitzgerald & Heston, 2009; Griffiths, Malcolm & Williamson, 2009; Kitchen, 2008; Mitchell, Weber & Pithouse, 2009; Rosa & Chan, 2009; Pinnegar & Hamilton, 2009). All these methods also vary about the extent to which they focus whether more on examining personal and psychological self or on personal practice (Crowe & Dinkelman, 2010). However, as Bullough

& Pineegar (2001) and Crowe & Dinkelman, (2010) suggest that there should be a balance between the two, namely personal self and personal practice. I also took a position in between the two ends of the continuum in this self-study inquiry and therefore, my focus was equally both on my “self” and practice. Another significant component of self-study is that even if it employs a rich repertoire of qualitative methods (Craig, 2009; Coia, 2016; Crowe & Dinkelman, 2010; Pinnegar & Hamilton, 2009; Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009) “narration and dialog” usually sit at its core (Pinnegar & Hamilton, 2009; Craig, 2009) as I used in this narrative inquiry. So, regardless of the methods used, one way or the other there is one form of narration in self-study methodology. Besides, as in other qualitative methods, self-study calls for “*apparency, verisimilitude, and transferability as possible criteria*” (Connelly & Clandinin, 1990, p. 7). For this reason, instead of explanations, self-study employs meaning-making and interpretation. Trustworthiness is accepted as the basic rule rather than the validity and reliability in self-study research methodology (Graig, 2009; La Boskey, 2004).

However, self-study differs from other traditional methods since it uses similar qualitative methods in different contexts and also because of the interwoven roles of teachers, teacher educators and researchers. LaBoskey (2004) identified five principle characteristics of self-study and they serve as the reference point for the trustworthiness (Hawley, 2010). According to these distinguishing characteristics, self-study research 1) is self-initiated and self-focused, 2) is improvement-aimed, 3) is interactive and collaborative, 4) employs multiple, primarily qualitative methods, and 5) defines validity as a validation process based on trustworthiness. My research design also seems to meet the requirements of self-study methodology since I conducted it intentionally and I am the one who did the research and who was studied. My purpose was to improve my teaching and my teaching context with the collaboration and interaction with my students and colleagues. While doing this, I employed a variety of qualitative methods I explain below, which is also one of the strengths of self-study and LaBoskey (2004) states that this is the underlying characteristic of self-study methodology. As for the validation, the readers deem the validity and reliability of the self-study research by the exemplars that the researcher provides and they should be sufficient enough to depict the research context and be meaningful and trustworthy for the readers. Besides, those exemplars should show triangulation for what LaBoskey (2004) calls “*exemplar-based validation*”. I also present exemplars from a variety of sources which can be seen below to support the trustworthiness of my self-study research.

I conducted this self-study research at Anadolu University, School of Foreign Languages in the Spring Term of 2017-2018 academic year. The participants of the study were my own students studying English at the intensive English language preparatory program.

Research Questions

The research questions I posed for this self-study research are as follows:

- 1) a) How do my students perceive me as a teacher based on their first impressions?
b) Do the perceptions of my students towards me change over the course of semester?
- 2) What are my strengths and weaknesses as a teacher?
- 3) Do I teach the way I really preach?

Data Collection Tools and Process

I collected the data in this narrative self-study research through a variety of personal experience methods (Kitchen, 2008, 2017; Freese, 2005). Personal experience methods enable researchers to unveil the underlying reasons and practices through narrative inquiry and help see the rest of the iceberg rather than solely the tip of it. The personal experience methods of data gathering I deployed in my self-study inquiry are as follows:

- 1- Freewrites (Brandenburg, 2008),
- 2- Critical incidents as data gathering (Brandenburg, 2008; Brandenburg & McDonough, 2017),
- 3- Personal philosophy of education (Kitchen, 2008) and
- 4- Metaphors (Lakoff & Johnson, 1980; Saban, 2006; Sowder, Leavitt, Smith and Tanase, 2013).

Freewrites

“Freewrites” are a type of reflective writing to elicit feedback and response from students on an open-ended basis (Brandenburg, 2008). I employed two types of freewrites in this narrative self-study. The first one is what I call “*first impressions*”, which I requested my students to express their feelings and thoughts about me and my teaching based on their first impressions after the first week’s class. Apart from the first week impressions, I also asked my students to write their experiences about what it feels like being my student two times in that particular semester, one in the middle and one at the end of the semester. To this end, I followed the same procedure with almost the same prompt as Brandenburg (2008) employed. I requested my students to respond the prompt “*Please take ten minutes and write about your experiences (feelings / thoughts) you have had in my lessons so far.*”, which is a data gathering method in which I combined with “Personal Philosophy of Teaching”, another personal experience method I explain below.

Critical Incidents

Brandenburg defines critical incident as “...*is that of an interaction, usually verbal, which is regarded by participants as critical and initiates a form of reflective practice* (2008, p.36). As Brandenburg (2008), Martinez (2008), Murray & Male (2005) and Zeichner (2005b) suggest most of the work that teacher educators are engaged with is not seen by others and is not understood necessarily. So analyzing critical incidents might help researchers to reflect on and have deeper insights of the influential moments and actions forming and affecting their teaching practices and values. Reflecting on the practices and as Martinez (2008, p.42) puts it “*to articulate the tacit underpinnings of teaching*” is the foundation to comprehend teachers’ practices. For the analysis of the critical incidents occurred in my classes in order to better understand my teaching and be helpful my prospective students, I was inspired by Brandenburg’s (2008, p.37) “critical incidents questionnaire”, from which I used two questions that I adapted: “*What was the activity you enjoyed the most / or the activity you were involved the most? Why did you feel this way?* and “*What were the activities or moments you moved away*

from the lesson most this week? Why did you feel this way?" since I created a different feedback and response form for my data collection purposes.

Personal Philosophy of Education

While thinking on how I could test whether I teach the way I think I preach, I came across with another personal experience method in my readings and I thought it might serve its best to answer my research question. According to Connelly and Clandinin (1988, p. 66) "*Personal philosophy is a way one thinks about oneself in teaching situations,*". Kitchen (2008) states while personal philosophies are shaped by our past experiences, they are "*situated within the present and social context of the classroom.*" (p.45). She also asserts that scrutinizing a teacher's beliefs and values through personal philosophy enables her to better understand and helps reconstruct the meaning in her teaching practices. By holding a personal philosophy and sharing it with my students as Kitchen (2008, p.47) puts it, "*I was holding myself accountable to the standards I set for myself*". So the first question in my weekly data collection tool I present below was "*What were the areas/points that you think contradict with your teacher's teaching philosophy?*".

Metaphors

After its first articulation by Lakoff & Johnson (1980), metaphors have been used in qualitative studies and self-studies as well (MacKinnon & Bullock, 2016; Saban, 2006; Sowder et. al., 2012). Metaphors are mental constructs which shape both our thoughts and actions (Lakoff & Johnson, 1980; Saban, 2006) and might help us turn the invisible into visible by reflecting on and examining our actions in practice with various lenses (East, Fitzgerald & Heston, 2009).

Metaphors can be used as for data collection for various purposes including but not limited to perceptions of students towards teachers and teacher practices, revealing inconsistencies between teachers' beliefs and practices and for reflective and transformative learning (Saban, 2006; Sowder et. al., 2012). As for data collection methodology, I also employed metaphors to find out how my students perceived me as a teacher in terms of my personality, teaching practices and performance and as part of my philosophy of education, to document whether I taught the way I preached. Thus, the last prompt on my data collection was "*How would you describe your teacher with a metaphor or caricature?*"

Analysis of the First Week Impressions

In the first week of the study, I asked my students to write down their first impressions about me and my teaching style. The reason for this was to be able to see if there would be any positive or negative changes in my students' first impressions and opinions and to analyze the reasons of these changes over time during the course of the semester. To this end, my first question specific to the first week's feedback form was "*What are your first impressions about my teaching performance and behaviors?*" Without any exceptions, all of my students expressed positive thoughts. The themes that emerged regarding the question mentioned above are as follows:

1-An Energetic Teacher: Almost all of my students emphasized this topic. They stated that I was always full of energy and active and I helped them continuously during the lesson. They also

added that I was as enthusiastic as the one who just started his/her career and it was a very productive and instructive lesson for them. Below are some of their responses on this theme:

“He is energetic and keeping the class alive.” (student 2)

“His energy is really high and positive...I believe I will benefit from his energy.” (student 0625)

“He is someone who is putting great effort.” (student 11)

2- Good-Humored but Disciplined: The second mostly stated theme by my students was about my personality trait. They thought that despite my serious and strict appearance, I was a very cheerful and understanding teacher for my students. The following excerpts are related to this theme.

“He is cheerful ...is a teacher with certain rules.” (student 5)

“Friendly, warm, affectionate.” (student 6)

“I thought he was a strict teacher, but proved me to be wrong with ~~by~~ his mimes and speech.” (student 1856)

3- Knowledgeable / Well-Equipped: Some of my students evaluated me as a knowledgeable and well-equipped teacher based on their first impressions. Below are some responses regarding this theme.

“He has a good command of the subject, a teacher using his body language well and motivating.” (Student 02)

“I think he is a well-equipped teacher because of his elocution, the way he approaches to students and the way he teaches.” (Student 0625)

“To me, he is a great teacher. His teaching style and the way he cares students are very good.” (Student 1)

4- Others: Apart from three main themes aforementioned above, my students wrote that they liked me as a person and the way I delivered the lesson. They also stated that they were happy because I did not compel them to speak in the lesson unless they did not want to; I encouraged them not to be afraid of making mistakes; and I was respectful to all in the classroom.

Analysis of the Freewrites, Weekly Responses and Metaphors

I started the data analysis process by scrutinizing the freewrites. In the first freewrite, 16 students responded the prompt (“Please take ten minutes and write about your experiences (feelings / thoughts) you have had in my lessons so far.”), but in the second freewrite, 10 of these 16 students responded the same prompt at the end of the semester because some of them dropped the school due to absenteeism and/or academic failure. This seemed to be just the surface reason, but the deep reason I discovered was much more unsettling about which I explain in detail in the following sections.

I can firmly say that I performed a consistent teaching approach throughout the semester based on my students' responses. Both the "first week impressions" I got at the beginning of the semester and the "mid and end-term freewrites" greatly emphasized the similar subjects. As you may recall, the themes emerged from the first week impressions of the students were as 1) *an energetic*, 2) *good humored but disciplined*, and 3) *knowledgeable / well-equipped teacher*. My students' responses mainly rotated around these themes. The mid/end-term freewrites of the students also revealed nearly the same themes.

After I had collected all my data, I matched the first (mid-term) and (end-term) second freewrites of my students. My objective was to find out whether there was a change in the thoughts of a particular individual and as a consequence in the thoughts of whole class towards my teaching practices. The analysis of my students' first and second freewrites revealed four broad themes and I explain them below.

1- The first broad theme was "*dedication*". My students stated that I put great effort to teach them in the best way and I never gave up. They expressed that I always helped them both in and out of the class and they appreciated this. The following excerpts show my students' views about "dedication" theme.

"I think you really do thoroughly... You sacrifice your breaks when we share our problems with you and I think this is great. You will be a teacher I will always remember with love and respect after my graduation." (student 277).

"You try to make the use and best of every moment in the lesson. Therefore, you are one of the scarce teachers doing this job." (Student 03).

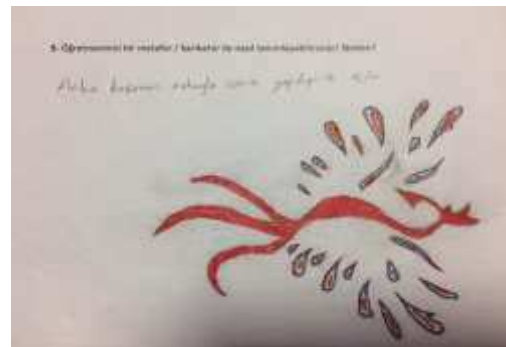
My students kept on giving metaphors such as "*energetic*" or "*full of energy*" in their weekly responses, as well. The following are some samples from their metaphors and caricatures throughout the semester in response to the question "*How would you describe your teacher with a metaphor or caricature?*"

"You are like a very energetic lion." (Student 05)

"Our teacher is such an energy bomb" (Student 557)



Student 01



Student 16

The first caricature with strong muscles on the left does not show my true appearance in deed and my students do not have chance to see me as they depicted in the caricature, but instead I believe this drawing represents my energy and effort that I put while delivering my lessons. The caption in the caricature also implies this. It says “*a strong character who can cope with anything*”. What is more, there are some other drawings and caricatures similar to the first one showing me with muscles or there are some drawings and representations that look like Superman logo. The second pictorial representation on the right hand side is the bird Phoenix. I had not figured out what it represented about me until I read the explanation over the representation. It says “*because you do your job with the soul of Phoenix bird*”. The only thing I knew about the bird Phoenix at that time was that it is a mythical bird that is reborn from its ashes and it therefore never dies. It was after I had explored the bird in detail that I could figure out what my student wanted to tell me with his pictorial representation. Although there are some differences about the story of the Phoenix in different cultures, they mostly share some features in common. In most cultures it represents the power to do good deeds for people and it always monitors the territory where it lives and protects the living creatures in it without getting or expecting any help. It also symbolizes the grace, virtue and power (mythicalrealm.com/creatures/phoenix.html, 26.09.18). I do now understand that my student wanted to express his gratitude to me with this representation. Along with the representation he writes “*because you do your job with the soul of the Phoenix*” probably implies that I tried to put all my power and soul into my teaching without expecting anything from my students and I always wish nothing but the best for my students. There is another interpretation that I can come up with now. I can vividly remember the first day I met with this class and this particular student said that this was his second university and he had to drop out his first university because of not academic failure but some personal problems. In a sort of way, this new life in his second university with the contribution of my lessons might have been his rebirth like Phoenix. Therefore, he might have associated me with the Phoenix bird. Of course, these are my interpretations based on some clues he provided; however, it is for sure that he was really content with my teaching performance as were the others.

2- The second theme that my students emphasized was the way I encouraged them to improve their “*speaking skills*” and this had a positive impact on them. As a matter of fact, I had not expected such a result as a person who do not like talking much outside the classroom in his daily life. It would be quite an irony for my wife who constantly complains about my silence. However, most of my students wrote that the way I delivered the lessons and the way I planned and implemented the learning activities guided them to use the language. Apart from the moments in which I shortly explained some grammatical points in their mother tongue just for clarification, I always spoke in English and this encouraged them to speak in English too, which also led them to gain high self-confidence. The following excerpts presented below reflect some of their views regarding high self-confidence and improvement in their speaking skills:

“I understood everything even if you usually spoke in English. This gained me self-confidence and helped me focus on the lesson.” (Student 06)

“I’m in the opinion that I have developed myself mostly in speaking and writing through your lessons and I feel more courageous in doing my assignments and in speaking.” (Student 0625).

“Your biggest contribution has been the speaking skill.” (Student 05)

My students' perceived development in their speaking skills reveals itself not only in their mid and end-term freewrites, but also in their weekly responses to the question "*What was the activity you enjoyed the most / or the activity you were involved the most? Why did you feel this way?*". Most of the responses given to this item in the weekly data collection tool were about how speaking activities helped them develop their speaking skills, how those activities helped them gain self-confidence and/or how much they liked participating in those activities. Below are some responses from different students in different weeks:

"Speaking because I really think they (speaking activities) serve the purpose... I wish you did the all the speaking parts." (Student 05) Week 02

"It was the speaking that stuck me to the lesson as usual." (Student 05) Week 03

"Speaking...I like it because it is improvised." (Student 21) Week 10

3- The third major theme emerged from the responses was "*being a classroom actor*". The way I used my body language, mimes and gestures while teaching was one of the subjects they expressed gladly. Appropriate use of mimes and gestures along with my tone of voice enabled them to understand the lesson better and at times this created an interest in listening to the lesson even if they did not want to or they did not feel well. This is also a good case to show how we as teachers change identities during the lesson. Just like an actor acting different roles on stage, we as teachers play different roles in the classroom and behave differently than we do in our daily lives. I can give myself as an example to this phenomenon as a person who does not like talking much and who is not known as funny and humorous. On the other hand, I am also a teacher figure who encourages his students to speak without hesitation and entertains them in lessons. The following excerpts below support my views:

"... you convey the meaning with your mimes very well." (Student 37)

"I have enjoyed participating in the lessons even at my most tired and unhappy moments. What I like most about you is your delivering lessons by enacting..." (Student 02)

"I sometimes find myself listening to and participating in the lesson even if I don't want to." (Student 03)

Besides the excerpts above, one of my students depicted me as an actor performing on the stage as can be seen below. Even if she did not write any explanations for this pictorial depiction, her previous response to the 3rd question "*What was the activity you enjoyed the most / or the activity you were involved the most? Why did you feel this way?*" can be a justification for this view as she liked speaking activities and the way I conveyed the meaning and delivered the lessons. She states;

"Speaking as usual. Speaking is hard but trying and achieving it feels good." (Student 01, Week 07)



Student 01

4- The final theme my students liked academically was the way I delivered the lesson, specifically “*grammar subjects*”. Short Turkish explanations I made at times, the connections I made between the two languages and the extra example sentences I prepared related to the subject seemed to help them learn the subjects better. In fact, foreign language literature has long supported the limited use of mother tongue in grammar teaching and therefore, I have taught in this fashion for a long time to ensure comprehension. Nevertheless, I was feeling uneasy and I felt as if I was betraying my students and my job because I am supposed to speak in English all the time and I need to be a model for my students as an English instructor and I am paid for this. This dichotomy whether to use native tongue or not had been hassling me. However, I felt reassured by their feedback and responses when I learned that they liked this kind of teaching. Some of the responses showing my students’ contentedness concerning teaching style are as follows:

“The way you teach lesson is just as it should be. You speak in English and Turkish accordingly.” (Student 318)

“You give examples to grammar subjects enabling us to grasp and I think this is great for a student.” (Student 11)

“Thanks to your teaching style during grammar subjects, we could easily understand even difficult subjects.” (Student 04)

With regard to teaching style, my students came up with interesting and creative metaphors, which made me quite happy. Below are some of them:

“snow globe: he is clothing me as if he is snowing his knowledge.” (Student 0625)

“candle: as it melts it gets sticky. Similarly, you teach with such a style that knowledge bases stick to my head and become permanent.” (Student 04)

My content teaching was not the only component that they benefited from my teaching. They were also happy with the world knowledge since I informed or gave them extra information about different subjects depending on the topic we were studying at that time. They stated that they benefited from my knowledge and experience on any topic during our studies or conversations about the lesson topics and they expressed their gratitude in different forms. In my opinion, a teacher not only should teach academic subjects effectively but also should inform his

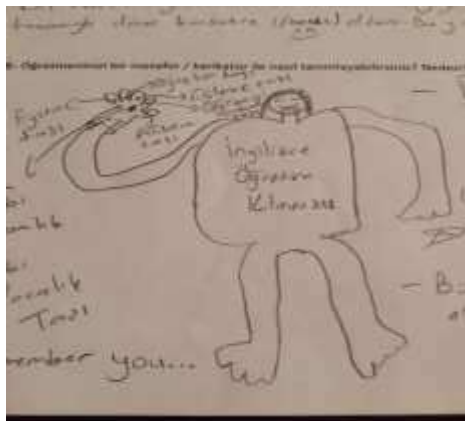
/ her students about the current world issues, should be a consultant or guide when needed and should be a model in every walk of life and it seems I have been helpful to my students in this sense to a certain extent. Below are some samples from their metaphors:

“knowledge machine” (Student 45)

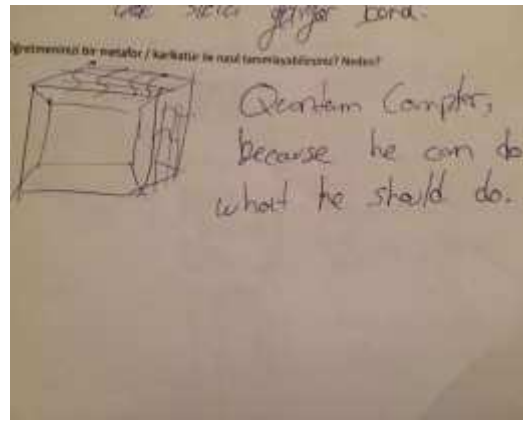
“Rainbow! He saves the lesson from boredom by talking about his own life and other things and by associating them with lesson topics.” (Student 0625)

“He is like Google because we are continuously learning new things.” (Student 33)

Besides their metaphors and weekly responses related to content teaching and world knowledge, my students expressed their views through pictorial representations, as well. Below are some of their drawings depicting me as a knowledgeable person in their views:



Student 06



Student 11

In the drawing on the left, my student defines me as “English Teaching Guide”. My right hand is in the air and each finger represents a different feature of my teaching. On each finger is there a spot which is probably a ring with a stone on it because each finger has a name with “stone”. From left to right they are “education stone, teaching stone, fun stone, understanding student stone, and expressing stone”. With this drawing my student wanted to express my teaching style and profile. In fact, it is such a simple representation, but it conveys many ideas about my teaching according to his views. The student drew this representation in the 12th weekly feedback form and it was her final view about my teaching, as was The Phoenix bird representation shown above, which also makes it more meaningful for me. Similarly, the computer drawing on the right above probably depicts my knowledge and abilities. My student’s English caption next to the drawing saying “because he can do what he should do” reflects both what he expects from a teacher and his personal opinion of me as a teacher. His written statement supported with a drawing shows that I met his expectations throughout the semester and depicting me as a powerful computer indicates that I did my job properly without causing any problems or difficulty for him just like a good computer can handle difficult jobs just with a click in seconds without posing any technical problems for the person using it.

As can be seen from the extracts given above, my students’ mid and end-term responses about my teaching and my personality traits they think I have are similar to their first impressions they

wrote at the beginning of the semester. Most of the responses are about being an *energetic teacher, being good at grammar teaching, being good at developing students' speaking skills and being an actor* in class. In a similar fashion, students' initial impressions and ideas were "*energetic, good-humored but disciplined, and knowledgeable and well-equipped*", which are in line with each other in essence. The only difference is "*being disciplined or prescriptive*" which was mentioned in the first week's responses and metaphors. It was probably because of my conscious efforts to impart a message in order to look professional with my appearance, word choice, and controlled behaviors and the classroom rules I want them to obey and my expectations from my students. Besides, I usually dress formally in my first lessons, behave consistently and stick to the classroom rules. As a matter of fact, I am well aware and experienced enough to know that teachers cannot earn their students' respect with their appearance or cannot establish authority by looking serious; however, it seems it is a long-standing habit of mine coming from my novice years. In the first years of my teaching career I was in my early twenties and I was not very older than my students who were generally young adults in those days. I also remember my school director who used to monitor especially young staff's turnout. But now, in my early forties, it is ridiculous to try to look professional by my outlook and gain my students love and respect with my appearance. I have already experienced and discovered that it has to do with many other factors including but not limited to human psychology, pedagogy, content knowledge and classroom management techniques. As long as you respect and value them as individuals with all their weaknesses and strengths, accept every single of them as a contributor to the classroom atmosphere with all their varying backgrounds, prepare properly for the lessons, spare time for their academic and non-academic problems as a knowledgeable, experienced and elder person and show interest to their ideas, you will most likely create a mutual respect and rapport rather than an artificial and constrained relationship.

Critical Friends' Views on My Students' Metaphors

In this study, as part of the collaborative characteristic of self-study as mentioned in the introduction, my critical friends were four of my colleagues I work closely. After I collected and analyzed the data I obtained from the "first impressions, mid and end-term feedbacks of students, and responses given to the weekly feedback form along with metaphors and drawings, I asked my critical friends to analyze the metaphors written by my students. To this end, I firstly asked them to scrutinize the metaphors individually and put them into categories. So, I put all the metaphors written weekly into a list and sent it to my four critical friends. At their convenience, those critical friends got together to share their emerging categories. For this meeting, I had already asked them to compare their categories and agree on the common ones as a group based on their individual categories. I also requested them to film this meeting for further analysis and evidence and they all agreed. The purpose of such a procedure as part of data analysis was to see whether my interpretations from the data were different from theirs and to get more objective results. This would also give me an opportunity to analyze the probable differences and their reasons. During the meeting, one of the critical friends took the meeting notes and brought me the results after the meeting. After comparing and discussing on the metaphors, my critical friends determined three main categories which are *subject-matter knowledge, personality traits, and teaching skills*. The first category is subject-matter knowledge because there are many metaphors representing the knowledge I have in terms of content and world knowledge. The second category is personality traits since most of the metaphors describe me as a strong, energetic, mild, humoristic person and also some are about my physical appearance and turnout.

The final category that my critical friends agreed on is my teaching skills. Because there are many metaphors implying the way I teach and my philosophy in teaching such as teacher as a “*guide, advisor, pathfinder or lighthouse*”, my critical friends decided to put them under “teaching skills” category, which can be called as pedagogical knowledge and skills. Pleasingly, the categories I found and the categories my friends determined are similar to each other, with only a slight difference. Mine (my dedication to teaching, my teaching style in grammar and speaking lessons and being a classroom actor) are more specific, but theirs are broader categories.

While collecting my data, I recognized that the number of metaphors my students wrote in their weekly feedback forms started to decrease. In some weeks, even though they continued to respond to the other items, some of them did not write anything for the metaphor item. Some of them frankly stated that “*Sorry teacher! I couldn't come up with a new metaphor this week*”. Some started to write similar metaphors. My critical friends noticed this, as well. In their discussion on my metaphors, they thought that I was consistent in my teaching, attitudes and in my other practices and that must have been the reason why the number of metaphors decreased or the students started to write or draw similar representations. Hearing this from my critical friends was a relief for me because I was a little bit uneasy about whether my students got bored with responding to my feedback form or whether they were not caring giving feedback anymore. I knew if it was so, they would not have responded to the other items, but I simply could not help thinking this way.

As a result, finding or interpreting nearly the same categories from the metaphors with my critical friends, finding similar views and being able to support and justify them from the mid and end-term feedbacks and from the responses given to the other items in the feedback forms show that I had been consistent in my teaching in that particular class throughout the semester. I can also say this from the responses of my students to the first question in the weekly feedback forms. The first question on my weekly feedback form was “*What were the areas/points that you think contradict with your teacher's teaching philosophy?*” and from the first impression responses I explain above. In my first lesson, after getting to know each other, I shared my teaching philosophy with them not only as part of this self-study research but also for other students who might not volunteer to participate in the study and told them to warn me without any hesitation if I would violate and contradict with my own teaching philosophy. To this end, I asked them to make a copy of my teaching philosophy from the slide I was reflecting on the board. As might be expected from the generation Z, they did not write it on their notebooks but instead took the slides' photo with their smart phones, which was fine for me as long as they would keep it.

My Teaching Philosophy

My teaching philosophy that I shared with my students is as follows:

- I will turn the classroom into a learning community.
- I will equally give importance to individual and group work learning activities.
- I will create an atmosphere of mutual love and respect and I will be a model for it.

- My students won't be afraid of making mistakes.
- As I expect from my students, I will also be successful and plan and implement the lessons in the most effective way.
- I will provide my students with instructive and guiding feedback.
- I will employ the classroom and school rules fairly for everybody.

Keeping the above philosophy in mind, my students answered the question “*What were the areas/points that you think contradict with your teacher’s teaching philosophy?*” every week. Gladly, most of my students did not mention any contradicting points concerning my teaching philosophy in my lessons throughout the semester. I could say that I taught as I preached. Regarding this, my students came up with interesting responses. Below are some excerpts:

“MY TEACHER, THERE ISN'T REALLY SUCH A POINT” (in capital letters!)
(Student 6, week 7)

“The only contradicting point is that he doesn't know he is the king.” (Student 6, week 12)

“There is no contradicting point, on the contrary, his teaching philosophy has almost been established in the classroom.” (Student 0625, week 5)

There were very few negative feedbacks about my teaching philosophy, and they are as follows:

“Speaking in native language in the classroom.” (Student 8, week 8)

“Some more writing and speaking activities would be better.” (Student 16, week 8)

“He just sometimes speak very fast and this makes it difficult to understand.” (Student 318, week 3)

I Can't Be That Good and I'm not Indeed

Conducting self-study is not “*narcissism*” (Richards, 2016, p.166), “*self-congratulatory*” (Wood, 2016, p.127) nor it is for boasting, but “*epistemological reflection; requires a certain amount of courage and a willingness to confront less heroic aspects of oneself*” (Richards, 2016, p.171). Since the beginning of my career, I have always asked my students to evaluate my teaching at the end of the semester in different ways. In the last lessons after I have graded all the assessment components, I mostly request them to give me verbal feedback about my teaching specifically focusing on my negative teaching practices or personality because in a democratic and transparent classroom I want everybody to express their ideas and also be aware of what their colleagues think about my teaching and how they evaluate me as a teacher. In most cases, I ask them to tell me just my negative sides as a teacher, but they know that telling negative comments will not do them any harm in terms of assessment. In some years, I have asked my students to write their opinions regarding my teaching on a piece of paper without writing their names, too. However, I have observed that in-class discussions with students after they hear each

other's comment individually reveal more reliable and sincere feedback from students. At first, if they are not accustomed to evaluate their teachers face to face, which is almost always the case, they hesitate to make any comments or they tend to make positive comments. However, I insist on asking for giving negative comments so that I can learn them not to repeat in future years. After a few minutes of surprise and hearing a few colleagues' comments, they start talking, but again mostly focusing on positive sides. In fact, another reason apart from getting genuine feedback from my students on my teaching is that I want them to internalize democracy by expressing their thoughts kindly but fearlessly and to establish a criticism culture if they are not content with anything in their very first year of university lives.

So, until I conducted this self-study research, I was not a teacher who had not collected any data about his teaching or not a teacher who did not have any ideas about his teaching from his students' perspectives. I used to have an idea about what my students usually thought about me and I thought I knew my strengths and weaknesses as a teacher. However, this was the first time I collected such systematic data through which I was able to confirm the results with different sources and I would not imagine how deep it would allow me to delve into my "self".

Frankly speaking, while analyzing the data, seeing all those positive comments and my students' lovely compliments along with their appreciation made me burst with pride. What else can please us as teachers so greatly than our students' success and their gratitude to you? Nevertheless, some of the positive pedagogical comments my students mentioned were not new for me. But as a teacher with 20 years of teaching experience, some of my students' feedback and what I discovered about my "self" were really astonishing and it would probably have been impossible for me to reveal them if I had not carried out this self-study research. In the previous part, I talk about mainly heartwarming and pleasing results about me based on my students' feedback, but it also allowed me to see the other side of the coin, which I explain in the following section providing some background knowledge in order to make it more clear.

As an English teacher, I have taught at different programs at my university including preparatory language school in which students learn English to be able to follow the lessons in their departments where the medium of instruction is English and also English language teaching department training prospective teachers. I have mostly taught reading and writing courses and I was also the reading course coordinator at my institution for seven years. Therefore, I usually feel most comfortable in teaching those courses due to both my experience in teaching them and my previous positive feedback I have got from my students in teaching writing and reading. They have always appreciated the way I have incorporated the reading materials with the learning strategies I have taught. They have also been contended with my writing tips and my detailed written feedbacks to their writing drafts. To my surprise however, this time there were very few responses regarding teaching writing and there was not any single response mentioning reading.

Now, I have been teaching English at preparatory school for a long time and I have been working as a deputy director, which could be another reason the way I look like a serious person to my students at first sight. In our institution, we used to teach the language skills discretely until ten years ago. Apart from a core course, the other courses used to be taught as separate courses. But now, the trend in language teaching is integrated instruction of the skills, through which teachers follow an integrated course book and students do not specifically focus on the skill they are studying but on the whole lesson. One might say that this might be the reason why my students did not mention any writing or reading teaching skills as opposed to my previous

students. However, as I have showed some sample responses above, almost without any exception, all my students referred to my teaching skills in speaking and grammar and in doing so, they came up with specific justifications. This suggests three conclusions about me as a teacher. First, the students I taught previously, -the ones I mainly taught reading and writing- might have provided me with positive feedbacks because these were the skills they had knowledge about my content and pedagogical knowledge and ability. Supposing that because I was an average teacher in delivering those courses and my students' expectations were mainly met, I did not get some sort of negative feedbacks that I needed to reflect on seriously for my professional development. Second assumption is that I have already had good teaching skills in teaching speaking and grammar, but I have refrained myself in teaching them partly because of my perceived assumptions about my strengths and weaknesses and partly due to my lack of positive feedback and praise from my students on these two specific courses. Finally, my strengths and weaknesses may have changed over years. Unconsciously, I might have focused on improving those skills and areas that I thought I was not competent enough. With the help of the new instruction system, I have had to teach all the skills at the same time at an almost equal rate. In my institution, I am also the head of Professional Development Unit. As a unit, we are responsible for the professional development of the staff, therefore; we always think of ways for improving teaching competencies of teachers, which will lead to quality in teaching. In our in-house discussions and seminars on different topics, we as Unit take the lead, find alternative and useful ways to take the quality of education further. Most of the time, we try to be model for other colleagues. In retrospect, I might have reaped the benefits of conducting and organizing all these professional development programs and activities. These might have worked well for my professional development in terms of the skills I do not prefer to teach if I am asked, but also I must have overestimated my teaching skills in reading and writing. I found the answers again among my students' responses to their weekly feedback forms. Below are some responses to the 4th question "What were the activities or moments you moved away from the lesson most this week? Why did you feel this way?" in the weekly feedback forms:

"Readings because they bore me a bit. I know I need to read...but my energy falls down."
Student 5

"To be honest, I hate studying reading, but reading is very important for me. I moved away from the lesson during reading." (Student 5)

"Reading. I get bored while reading." (Student 11)

"Opinion essay. I lost my concentration and didn't focus on the lesson." (Student ?)

"Writing essay. I need to study at home." (Student 318)

"Writing. I hate writing." (Student 1)

As can be seen above, the moments or activities my students moved away from the lessons mostly were related to reading and writing activities. Even if the above responses were not directly about my teaching practices or skills, they nevertheless imply that I was not as competent enough as I was in teaching grammar and speaking. In spite of the fact that there were not many negative comments regarding reading and writing, I got really surprised since I have always thought that those two are the skills or subjects that I have been the most competent in teaching. Or have I really been? While I was viewing the weekly responses after I collected them

at the end of each week, I was unable to see the whole and true picture. I was seeing a single tree each time I looked at them rather than the entire forest. Many a time, I said to myself “*There is nothing worth mentioning about the responses this week*”, and I began to worry whether this research study would yield meaningful results about my “*self*”. I understand now that it was how smart of me that I collected the research data patiently and systematically. Otherwise, it would not be possible for me again to see the whole forest about my teaching. Just as I became so happy and flattered with my students’ feedbacks, positive comments and appreciation, the opposite responses -no matter how implicit or tacit they were- dropped back me to the earth. Apparently, I have had some misconceptions about my strengths and weaknesses and I have to reflect on them to find ways to become a better teacher and to continue my never-ending professional development journey.

Another self-awakening for me thanks to this self-study research is rather regrettable and upsetting since I am not able to restore it, but it will be one of my primary concerns in the following years. I recognized it while matching up the mid and end-term feedback forms of my students. Some students did not write end-term feedbacks because they were absent in that particular lesson in which I collected the data collection forms towards the end of the semester. It was not because of ordinary absenteeism. Those students had already dropped out when they understood that they would not be able to take the final exam. Simply, they had already failed. What really annoys me now is that they were subconsciously calling for help, but I was not able to discern it.

One of the positive comments of my students with regard to my teaching performance was my endless energy and effort that I put into my lessons; however, it was not enough to notice some students who were about to get lost, but sadly I could not help them, which weighs on my conscience, now. When I looked at some of the responses of those students, I once again lamented over their failure. I could have helped some of those students by sparing some more time and care. Little touches in the right time might have kept them focused and motivated or I could have nudged them further. However, I was not careful enough to interpret the deeper messages they conveyed, but instead I was content with the surface meaning. Below are some responses of my students to the 4th question “*What were the activities or moments you moved away from the lesson most this week? Why did you feel this way?*” in different weeks:

“Having too many unknown words in listening activities caused me to get disconnected from the lesson.” (Student ?, week 2)

“Some subjects were studied so fast that I couldn’t understand” (Student 16, week 3)

“One of my colleagues couldn’t ask the question in his head. The reason was that he was abstain from the teacher supposing that he would get angry because of not understanding such a simple thing” (Student 16, week 5)

“You studied the subjects so fast.” (Student lion, week 8)

“Every moment!” (Student 3, week 10)

“I sometimes move away from the lesson if I don’t understand it” (Student 33, week 3)

After I had read the responses presented above, I once again scrutinized the metaphors, which mostly described and depicted me positively and I understood that they had been waiting for me

to see. Of course, I read them both just after the lesson I had collected them and after I finished data collection process and I started data analysis. However, I just deemed them as responses on trivial matters written by very few students and they were not falling into any theme category. Below are some metaphors similar to the aforementioned responses:

“(Me) Like one of “*Game of Thrones*” characters, *Hodor*, because I sometimes feel as if I’m listening to meaningless things.” (Student X, week 2)

“Light velocity” (Student, lion, week 8)

“You have skipped the vocabulary revision.” (Student 9, week 8)

“I’m away from the lesson because of my personal problems.” (Student 3, week 7)

“You are like (a smart phone brand): quality, speed, robustness, technique” (Student 3, week 10)

“(the lesson) was like water again as usual, because the lesson slipped by like running water.” (Student 6, week 3)

“Like google. We are constantly learning new things.” (Student 33, week 3)

When you look at the responses and the metaphors given in different weeks by different students, you can easily see that they share two points in common; *my fast lesson delivery* and *students who needed extra help and interest*. The last three metaphors can even be seen as positive comments from a teacher’s perspective at first sight, but they also imply how fast the lessons were studied in their opinion or according to their pace. I work for a language school with other 150 teachers at four different language proficiency levels, which necessitates it to move in coordination with other colleagues all the time. Otherwise, some classes fall behind in following the syllabus and it might cause problems in terms of assessment. Needless to say, individual differences are taken into account while preparing the curriculum and it has also the flexibility to a certain extent; however, it is presumably not enough for some students and therefore, they need extra help and guidance. We as teachers in my institution all have office hours for tutoring, but some students do not usually use these hours effectively unless it is just before the exam week, at a time which is too short to catch up with all the subjects studied. What’s worse, let alone visiting our offices, some students do not even ask questions in the classroom or do not tell that they do not understand, which might be difficult for a teacher working for an intensive program to notice them in a classroom with 20-25 students. No matter how much I encourage my students to ask questions in the classroom and to visit me for tutoring at our mutual convenience, some still hesitate to do so. The reason for this may have to do with cultural backgrounds and old habits of our students. As in their first year of university life, they are probably continuing to behave the way they have done until they become university students. It is my assumption, but also my experience I have had from my primary and secondary education life that students do not necessarily see their teachers out of the classroom to ask questions or to ask for guidance on any topic and they do so especially in their first year at university.

But, am I putting the blame on the program and on the students? Definitely no! I have had my pedagogical lessons thanks to this self-study research. I have also learned how I could instantly incorporate such weekly responses into my teaching without waiting the end of data collection process since it is too late for some students. Just as I could not see the entire forest (my

teaching) while I was focusing on single trees (responses), I sometimes could not see the single trees (students) that needed extra water and enriched soil (tutoring and guidance) while I was trying to see the whole forest (my students' overall responses). Nonetheless, it seems I have started reaping the benefits of this experience. In the exact week I was writing these lines, one of my colleagues visited my class for peer-observation within the scope of professional development activities in my institution. We used to co-teach the same classroom. During the post-conferencing session, we conducted after the observation, she said *"I explored something about my teaching thanks to this observation. For example, I hadn't recognized that Zeynep was falling behind during the lesson compared to her classmates, but you dealt with her situation very well."* (personal communication, October, 15, 2018) This is just one example and it does not show that I am competent enough in noticing those students, but at least it is an indication that I am more aware of this type of students. What's more, making a colleague of mine more conscious about this issue and this type of students are another source of satisfaction for me.

So, as a teacher dexterity, it is not only seeing the entire forest or seeing a single tree, but it is to be able to do both of them in the right time. In other words, you should be able to read the responses you have obtained from your students to have an overall idea about your performance and your students' achievements so that you can do some adaptations if necessary. You should also be able to distinguish those who might need extra guidance and assistance before it is too late for them. It takes more meaning for us as teachers when we distinguish the ones who are silent or who have been suppressed for various reasons and win them by gaining their heart, which costs nothing but requires just some more attentiveness.

Conclusions and Implications

This self-study research has allowed me to examine my teaching practices from different lenses deploying self-experience methods including freewrites, critical incidents, personal philosophy of education and metaphors. Delving into the depths of the data I obtained has also helped me see my strengths and weaknesses in an invaluable fashion, which could be very difficult to identify via any other research methodology. One of the most striking lessons I have learned from this self-study research is that your own perception of "self", "your studied self" and "your -self- perceived by others can vary greatly. Examining your "self" and letting your "self" to the criticism of others through systematic inquiry unveil your hidden and invisible characteristics. Narrative inquiry taking into account the situation in which we work and our past and present experiences enable us to notice and better understand the reasons behind our pedagogical practices. Confronting (Brandenburg, McDonough and Moran, 2016) those pedagogical practices with the collaboration of our colleagues and students and reflection on action (Schön, 1987), which requires more than reflection but transformation for improvement will support us in our professional development and it will eventually result in better learning for our students. This is the ontological stance rooted in self-study.

Conducting this self-study research has also given me new insights in interpreting the research data. Incorporating various personal experience methods as data collection tools has provided me with rich qualitative data. This has led me to see some important issues that may be invisible in one or two data collection tools and I have been able to validate my conclusions from different sources. I have also had a better understanding of how to approach the data collected

weekly and at longer intervals and how to take immediate actions based on the knowledge I obtain.

To sum, we as teachers, teacher educators and prospective teachers should be more aware of the self-study methodology and the methods that we can employ in our qualitative studies. Depending on the inquiry purposes, self-study research methodology presents a wide variety of data collection methods and tools, some of which I have deployed and mentioned above. Introducing candidate teachers with self-study methodology during their pre-service education will help train them with strong research abilities, which could enable them to conduct their own research studies. Finally, teacher educators should also be more courageous and creative in using and applying different research methods and should be models both for their students and colleagues. At the same time, they should be courageous enough to confront the unpleasing discoveries about themselves and their teaching practices to contribute to enhanced teaching-learning settings.

References

- Allender, J. S. (2004). Humanistic research in self-study: A history of transformation. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 483-515). Springer, Dordrecht.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful pedagogy. Self-study of a teacher educator's practice*. Australia: Springer.
- Brandenburg, R., & McDonough, S. (2017). Using Critical Incidents to Reflect on Teacher Educator Practice. In *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (pp. 223-236). Springer, Singapore.
- Brandenburg, R., McDonough, S. M., & Moran, W. K. (2016). From pedagogical confrontations to pedagogical invitations: A self-study of teacher educators' work. In Garbett D. & Ovens, A. (Eds.), *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*, (pp.117-132). Self-Study of Teacher Education [S-STEP] Practices Community.
- Bullock, S.M. & Christou, T.M. (2016). Self-Study as professional development for a novice social studies teacher educator. In Crowe, A. R. & Cuenca, A. (Eds.), *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century* (pp.341-358). Springer International Publishing.
- Coia, L. & Taylor, M. (2008). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3-16). Australia: Springer.
- Crowe, A. R. (Ed.). (2010). *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Bullough Jr, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30(3), 13-21.
- Coia, L. (2016). Trust in diversity: An autoethnographic self-study. In Garbett D. & Ovens, A. (Eds.), *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*, (pp.311-316). Self-Study of Teacher Education [S-STEP] Practices Community.
- Coia, L. & Taylor, M. (2008). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3-16). Australia: Springer.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2004). Research, practice, and academia in North America. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 451-482). Springer, Dordrecht.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- Crowe, A. R., & Dinkelman, T. (2010). Self-study and social studies: Framing the conversation. In *Advancing social studies education through self-study methodology* (pp. 1-19). Springer, Dordrecht.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C. Heath. Retrieved from <https://archive.org/stream/howwethink000838mbp#page/n25/mode/1up>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Wikisource. Retrieved from https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education.

- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of teacher education*, 54(1), 6-18.
- East, K., Fitzgerald, L.M. & Heston, M.L. (2009). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 55-72). Australia: Springer.
- Garbett, D., & Ovens, A. (Eds.). (2016). *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*. Self-Study of Teacher Education [S-STEP] Practices Community.
- Glasswell, K., & Ryan, J. (2017). Reflective practice in teacher professional standards: Reflection as mandatory practice. In *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 3-26). Springer, Singapore.
- Graig, C.J. (2009). Trustworthiness in self-study research. In Lassonde, J.A., Galman, S. & Kosnik, C. (Eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators* (pp. 21-34). Rotterdam. Sense Publishers.
- Griffiths, M., Malcolm. H. & Williamson, Z. (2009). Faces and spaces doing research. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 101-118). Australia: Springer.
- Hawley, T. S. (2010). Self-study methodology as a means toward ongoing rationale development and refinement. In *Advancing social studies education through self-study methodology* (pp. 55-70). Springer, Dordrecht.
- Kaplan, J.S. (2002). A journey towards self-understanding: Reflections on a teacher educators' methodology. *Journeys of Hope: Risking Self-Study in a Diverse World. Proceedings of the Third International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, UK.* (pp. 31-35).
- Kitchen, J. (2008). Passages: Improving teacher education through narrative self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Ed.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 35-51). Australia: Springer.
- Kitchen, J. (2017). Critically Reflecting on Masculinity in Teacher Education Through Narrative Self-Study. In *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (pp. 85-100). Springer, Singapore.
- Koster, B. & van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 10 (1), 86-100.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Springer, Dordrecht.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Springer, Dordrecht.
- Loughran, J.J. (2005). Series editor introduction. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. ix-xi). Netherlands: Springer.
- MacKinnon, A., & Bullock, S. (2016). Playing in tune: Reflection, resonance, and the dossier. *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*, 291.

- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51.
- Mitchell, C., Weber, S. & Pithouse, K. (2009). Facing the public: Using photography for self-study and social action. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 119-134). Australia: Springer.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- Pinnegar, S. & Hamilton, L.M. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.
- Richards, R. (2016). Subject to interpretation. Autoethnography and the ethics of writing about the embodied self. In Pillay, D., Naicker, I., & Pithouse-Morgan, K. (Eds.), *Academic Autoethnographies* (pp. 163-174). SensePublishers, Rotterdam.
- Rosa T.C.C. & Chan, E.Y. (2009). Teaching and learning through narrative inquiry. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 17-34). Australia: Springer.
- Russell, T. (2005). How 20 years of self-study changed my teaching. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 3-19). Netherlands: Springer.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. CA: Sage Publications.
- Samaras, A.P. & Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward. An historical overview of self study school. In Lassonde A. C., Galman, S. & Kosnik, C (Eds.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Sowder, M., Leavitt, T., Smith, T. B., & Tanase, M. (2013). When magic becomes art: Educating teachers. *Studying Teacher Education*, 9(3), 298-310.
- Tidwell, D. L. Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (Eds.) (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Australia: Springer.
- Wood, L. (2016). Transforming Ideas of Research, Practice and Professional Development in a Faculty of Education. In Pillay, D., Naicker, I., & Pithouse-Morgan, K. (Eds.), *Academic Autoethnographies* (pp. 117-132). SensePublishers, Rotterdam.
- Zeichner, K. (2005a). Foreword. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. xiii-xv). Netherlands: Springer.
- Zeichner, K. (2005b). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and teacher education*, 21(2), 117-124.

Author

Bülent Alan is currently working for Anadolu University, School of Foreign Languages as deputy director. He earned his MA in English language teaching and is now a PhD. candidate in Curriculum and Teaching. His research interests are in the areas of curriculum design, professional development of teachers, competency-based education, and self-study as a research methodology.

Contact

Bülent Alan, School of Foreign Languages,
Anadolu University, Turkey
e-mail: balan@anadolu.edu.tr

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri*

Educational Experiences of Educational Administration Master Students

Hüseyin Serin**

Hatice Ergin-Kocatürk***

To cite this article/ Atıf için:

Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 495-513. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.2m

Öz. Eğitim Yönetimi lisansüstü programları devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilerin sıklıkla başvurdukları programlar arasındadır. Genellikle Eğitim Fakültelerinden mezunlarının yöneldiği programların amaçlarından biri de ihtiyaç duyulan nitelikte eğitim yöneticisi yetiştirmektir. Kamu okullarında yönetici atanmak için Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarından mezun olmanın katkısı oldukça az olması lisansüstü eğitim almak üzere Eğitim Yönetimi alanına yönelen öğrencilerin amaçları, beklentileri ve kazanımları konusunda merak uyandırmaktadır. Bu çalışmanın amacı devlet ve vakıf üniversitelerinde Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarına devam eden öğrencilerin neden bu alana yöneldikleri ve programdan neler kazandığını irdeleyerek Eğitim Yönetimi alanı ve programları için genel bir değerlendirme yapmak ve çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım ile tasarlanan bu çalışmaya 21 öğrenci katılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Genellikle kişisel ve mesleki gelişim amacıyla lisansüstü eğitime başladıklarını belirten katılımcılar çeşitli yönlerden kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Devlet ve vakıf üniversitelerinden katılımcılar arasında çeşitli farklar gözlemlenmiştir. Bu farkların en belirginini alana yönelme amacıdır. Çalışmanın bulguları, eğitim yöneticilerinin eğitiminde ve atanmasında gerekli dönüşümleri vurgular niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, lisansüstü eğitim, devlet üniversitesi, vakıf üniversitesi

Abstract. Educational Administration graduate programs are among the programs that students frequently apply at state and foundation universities. The main purpose of the programs, which are generally preferred by undergraduates of the Faculties of Education, is to train the required education administrators. Being a graduate of Educational Administration programs have little contribution to be appointed as an educational administrator at state schools. This situation arouses interest in the aims, expectations and achievements of the students who direct to the field of Education Administration in order to receive graduate education. The aim of this study is to make a general evaluation and make a variety of suggestions for the field of Educational Administration and its programs by examining aims and gains of graduate students attending the Educational Administration graduate programs at the state and foundation universities. The study was designed with a phenomenological approach and included 21 students, 12 from state universities and 9 from foundation universities. The data collected by the semi-structured interview form were analyzed by content analysis. Generally, participants stated that they started graduate education for personal and professional purposes. Various differences were observed among the participants from state and foundation universities. The most obvious one among those differences is aims of participants while choosing this field. Findings of the study emphasize necessary formations on training and recruitment of educational administrators.

Keywords: Educational administration, graduate education, state university, foundation university

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.03.2019

Kabul Tarihi: 23.03.2019

* Bu çalışmanın bir bölümü 19-21 Ekim 2017 tarihlerinde düzenlenen EYFOR-8 adlı kongrede “Lisansüstü Öğrencilerin Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programlarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma” adlı bildiriyenunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, e-mail: huseyin.serin@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0003-3002-8787

*** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, hatice.ergin@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7639-9853

Giriş

Okulların ve okullarda sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinin iyileştirilmesi özellikle nitelikli ve üretken bir toplumun şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitim programlarının ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine ve bunlara yönelik çalışmalara ve maddi yatırımlara bağlıdır. Böylece, eğitim ve öğretim süreçleri sınıf ve okulu aşarak çok boyutlu bir hal kazanmıştır. Söz konusu süreçlerin yönetiminde eğitim yöneticilerine ya da bir diğer deyişle öğretim liderlerine önemli görevler düştüğünden, eğitim yöneticisi yetiştiren eğitim programlarının geliştirilmesine dair küresel anlamda görüş birliğine ulaşıldığı düşünülebilir.

Eğitim sistemlerinden artan beklentiler, başta okul yöneticileri olmak üzere eğitim sistemleri uygulayıcılarının görev ve sorumluluklarını artırmakta ve yeni yeterlik alanları ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu yeterlikler, liderlik, iletişim, işbirliği gibi temel yöneticilik becerilerini kapsadığı gibi teknoloji okuryazarlığı, uzaktan eğitim, artan okul-aile ilişkilerinin yönetimi gibi becerileri de kapsamaktadır. Türkiye’de Eğitim Yönetimi lisans programlarının kapatılmasının ardından çeşitli koşulları sağlayan öğretmenlerin okul yöneticisi olarak atanması okul yöneticisi için pek çok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Atanmalarının ardından çeşitli hizmet içi eğitim programları ile kendilerini geliştiren okul yöneticileri çoğu zaman deneyimlerinden hareketle karar almak zorunda kalmaktadır. Bu durum, herhangi bir alanda üst düzey bilgi ve becerilerin geliştirildiği ve kazandırıldığı ve uzmanlık sağlanan eğitim sürecine işaret etmektedir (Balcı, 2011). Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü alan öğretmen ve okul yöneticilerinin edindikleri bilgi ve becerileri mesleki yaşantılarına uyarlayabildiklerini ve lisansüstü eğitim süreci okul yöneticiliğinin ilk adımı olarak değerlendirilmiştir (Özdem, Bülbül ve Güngör, 2002).

Lisansüstü eğitim ve öğretim faaliyetleri, lisans düzeyinin ardından araştırma ve geliştirme odaklı ve bilgi ve teknoloji üretiminin gerçekleştiği ve bilim insanı yetiştiren eğitim sürecidir (Varış, 1972). Dünyanın hızla değişmesi, gerek eğitim gerek iş alanlarında da değişimleri beraberinde getirmiştir, böylece belirli alanlardaki “uzman ya da ileri düzey bilgi ya da teknoloji” ihtiyacı sürekli olarak artmıştır. Bu durum belirli bir alanda uzmanlık sağlayan lisansüstü eğitimin önemine vurgu yaparken yaygınlaşması için de temel teşkil etmektedir (Bülbül, 2003). Karakütük (1989) lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasının çeşitli nedenlerden dolayı kaçınılmaz olduğunu savunmuştur. Bu nedenlerin başında ülke kalkınması için gerekli nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gelirken, kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacı, lisans düzeyinde verilen eğitimin yeterli olmayışı ve maddi kazanç sağlama da diğer nedenler arasında yer almaktadır.

Eğitim yöneticisi yetiştiren ve liderlik eğitimi veren lisansüstü programların Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere, pek çok gelişmiş ülkede uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Bu süreç içerisinde, programların amaç ve içeriklerinde önemli paradigmatik ve epistemolojik dönüşümler yaşanmış ve süreç içerisinde mevcut programlar, ad ve kapsam değişikliğiyle yeniden yapılandırılarak güncellenmiştir (Şişman ve Turan, 2002). Söz konusu programlar gözden geçirildiğinde, bu programların kapsamında teorik bilginin ve pratiğe dayalı uygulamaların dengeli bir biçimde öğrenenlere sunulduğu gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilere teorik bilgi yaklaşımları sunan derslerin yanı sıra, yönetim süreçlerinde karşılaşılabilecek durumlara ilişkin staj imkânı da sunulmaktadır. Alanda araştırmacı olarak devam etmek ve bilgi birikimine katkıda bulunmak isteyen mezunlar “Ph.D. (Doctorate of

Philosophy)” unvanı veren programlardan mezun olurken, uygulamaya yönelik çalışmalarda bulunmak isteyen mezunlar ise “Ed. D. (Doctorate in Education)” unvanı veren programlara başvurmaktadır. Ed. D. programlarından mezun olanlar eğitim yöneticisi olarak istihdam edilmekte ve lisansüstü öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerini uygulama ya da uyarılma fırsatı bulmaktadır (Gümüş ve Bellibaş, 2013). Türkiye’de ise Eğitim Yönetimi Doktora programlarından mezun olanlar ise teorik temelli bir yaklaşımla ders aldıklarından doktora programlarından mezun olmaları halinde “Ph. D.” unvanını almaktadır.

Eğitim yönetimi programlarının Türkiye’de de nispeten uzun sayılabilecek bir geçmişi bulunmaktadır. Öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirmek üzere kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde açılan Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü’nde (1964) yönetim süreçleri eğitim kurumları bağlamında ele alınarak eğitim programlarının ve kurumlarının işleyişine yönelik dersler okutulmuştur. Eğitim planlaması, eğitim ekonomisi, insan kaynakları, denetim ve teftiş gibi temel yönetim bilimi derslerine ek olarak psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi dersler de bölümün eğitim programına dahil edilmiştir. Balcı (2008) Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinin Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü ile başladığını belirtmektedir.

Ankara Üniversitesi’nin ardından Hacettepe Üniversitesi bünyesinde kurulan Eğitim Bölümü’nde (1966) Eğitim Yönetimi uzmanlık ve doktora programları açılmıştır. Bu programların amacı yalnızca eğitim yöneticisi yetiştirmek değil aynı zamanda kurumların ihtiyaç duyduğu eğitim uzmanlarını da yetiştirmektedir. 1997’de Yükseköğretim Kurumu’nun [YÖK] Eğitim Fakültelerini tekrar yapılandırmasıyla Eğitim Yönetimi alanı bölümler kapatılarak “anabilim dalı” düzeyine indirgenmiştir (Balcı, 2008). Daha sonra 2007 yılında “Eğitim Yönetimi ve Politikası” adıyla alan tekrar bölüme dönüştürülse de daha sonra tekrar anabilim dalına dönüştürülmüş ve YÖK kararı ile 2016 yılında tüm üniversitelerdeki anabilim dallarının adı “Eğitim Yönetimi” olarak değiştirilmiştir.

Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim, tezsiz ve tezli yüksek lisans programları ve doktora programlarıyla yürütülmektedir. Tezsiz ve tezli yüksek lisans programından “uzman” derecesi ile mezun olanlar, istedikleri takdirde doktora eğitimlerine devam ederek “Doktor (Ph.D.)” unvanını almaktadır. Daha önce de bahsedildiği üzere alanda araştırmacı olarak devam etmek ve bilgi birikimine katkıda bulunmak isteyen mezunlara verilen bu unvan Eğitim Yönetimi programlarının uygulama ve işveruruk olmak ilkelerine ters düşmektedir. Diğer bir deyişle, alanda uzman, gelişen ve değişen durumlara uyum sağlayan ve teori ile pratiği birleştiren eğitim yöneticilerini yetiştirmeyi amaçlayan Eğitim Yönetimi alanının öğrencileri mezun olduklarında eğitim yöneticisi olarak çoğu zaman atanmamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de araştırma üniversiteleri başta olmak üzere tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora programları çok sayıda üniversite sunulmakta ve her yıl çok sayıda öğrenci bu programlardan mezun olmaktadır. Ayrıca vakıf üniversitelerinde de Eğitim Yönetimi programları açılmakta ve programa başvuru koşullarını sağlamanın daha kolay olması nedeniyle söz konusu programlara da çok sayıda öğrenci başvurmaktadır (YÖK, 2018).

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmede dört temel eğilimden söz edilmektedir (Balcı, 2008; Şimşek, 2004: (1) 1970’lere dek çıraklık modeli, (2) 1970’lerde eğitim bilimleri modeli ve (3) 1999’da sınav modeli, (4) keyfîlik modeli. “Meslekte asıl olan öğretmenliktir.” anlayışıyla eğitim yöneticisi Çıraklık modeli döneminin ardından 1970’lerden sonra Eğitim Yönetimi Bölümleri mezunları ilgili alanlarda istihdam edilmiştir. Lisans programlarının kapatılmasını sınav modeli takip etmektedir. Böylece, artık sınavı geçen eğitim yöneticileri belirli bir hizmet içi programa

dahil olduktan sonra görevlerine başlamaktadır. Keyfilik modeli ise sınavların kaldırılması ve okul müdürü atanmanın belli bir standardının olmadığı döneme denk gelmektedir. Yönetici atama yönetmeliği yazarların adlandırdığı Keyfilik modelinden sonra pek çok değişmiş ve yönetici atanmakla ilgili kural ve standartlar sürekli olarak güncellenmiştir. Şu an ise, idareci olarak (kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen) en az bir yıl görev yapmış olmak koşuluna ek olarak yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak gereklidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

Eğitim yönetimi alanına yönelik programların içerikleri ve bu programların dönüştürülmesi üzerine Türkiye’de de yapılan birçok çalışma mevcuttur. Genellikle, söz konusu programların eğitim yöneticisi yetiştirme programlarına dönüştürülmesi gerektiğini savunan bu çalışmalara paralel olarak, Balcı (2008) eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının hazırlanması sürecinde üç temel dayanaktan bahsetmektedir, bunlar pratik, profesyonel-mesleki ve akademik bilgidir. Bununla birlikte Türkiye’de Eğitim Yönetimi Doktora Programlarında okutulan derslerin içeriklerinin incelediği çalışmasında, Ergin-Kocatürk (2018) derslerin çoğunlukla Yönetim ve Eğitim Yönetimi kuramlarına yönelik olduğunu ve Eğitim Denetimi ve Eğitim Teftişi alt alanları çoğu programda bir ya da iki ders aracılığıyla sunulurken, Eğitim Ekonomisi, Örgütsel Psikoloji ve Eğitim Hukuku gibi alt alanlara yönelik derslerin sayısının oldukça az olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca uygulamaya dönük hiçbir dersin olmadığı programlarda, Türk Eğitim Sistemi öğrencilere dersler aracılığıyla tanıtılmaktadır. Bu durum Balcı’nın (2008) öne sürdüğü üç temel dayanaktan pratik boyutunun göz ardı edildiğine işaret etmektedir.

Epistemolojik ve pragmatik açıdan çeşitli tartışmaların hala devam ettiği Eğitim Yönetimi alanında öğrencilerinin programlara ilişkin amaç, beklenti ve kazanımları bu tartışmaların gidişatını belirlemede etkili olduğu gibi alandaki bilgi üretimini ve diğer gelişmeleri de etkilemektedir. Bu bağlamda Eğitim Yönetimi lisansüstü eğitim programlarına devam eden öğrencilerinin amaçlarını inceleyen Turhan ve Yaraş (2013) katılımcıların genellikle akademik açıdan kendilerini geliştirmek, Eğitim Yönetimi hakkında bilgi edinmek ve okul yöneticiliği konusunda bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla bu programları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bağlıbel ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yine mesleki ve kişisel gelişim amaçları sıklıkla vurgulanırken, Kahraman ve Tok’un (2016) benzer çalışmasında ise kişisel gelişim, akademik kariyer ve yönetici olarak görev yapma amaçlarının ön plana çıktığı gözlenmiştir. Aküzüm (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar en çok “alana ilişkin gelişmeleri takip etme” amacıyla Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarına başvurduklarını belirtirken, “kültürel gelişim sağlamak, mesleki alan bilgisi kazanmak, doktora yapmak ve yönetici olmak” sıklıkla bahsettikleri diğer amaçlardandır. Umur ve Demirtaş’ın (2016) Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmada yine “mesleki ve kişisel gelişim sağlama” amacı en sık rastlanan beklenti olarak raporlanmıştır.

Eğitim programları temelde amaçlarına ya da hedeflerine ne denli ulaştığı ile değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarından beklentiler ve beklentilerin karşılanma düzeyi katılımcıların alana sağlayacağı katkının belirleyicisi olabilmektedir. Yapılan çalışmalar, Eğitim Yönetimi lisansüstü öğrencilerinin programlardan beklentilerinin gerçekleştiğini ve çeşitli kazanımlar elde ettiklerine işaret etmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) Eğitim Yönetimi lisansüstü öğrencilerinin programdan en temel beklentilerinin bilgi ve becerilerinin artması olduğunu ve çalışmaya katılan öğrencilerin bu beklentilerini karşıladığını ifade etmektedir. Bu beklentiler ve kazanımlar arasında sorun çözme, liderlik, mesleki gelişim ve yönetsel becerilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte, Bağlıbel

ve Arslan (2014) ise Eğitim Yönetimi lisansüstü programının öğrencilere sağladığı faydaları “mesleki gelişim, kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler” temaları altında incelemiş ve katılımcıların lisansüstü eğitimleri sayesinde kendilerini teori ile pratik arasında ilişki kurma, mesleki farkındalık, özgüven, eleştirel ve analitik düşünme, iletişim becerileri gibi konularda geliştirdiklerini ifade etmiştir. Aküzüm’ün (2016) çalışmasında ise katılımcıların Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarından beklentilerinin genellikle “akademik kariyer yapabilmek” temasında yoğunlaştığı belirtilmektedir. Buna ek olarak katılımcıların beklentilerinin “bilimsel okur yazarlık ve bilimsel yöntemleri öğrenme ve kullanma, mesleki gelişmeleri takip etme ve nitelikli yönetici olabilme” yönünde olduğunu ifade edilmiştir.

Genelde eğitim yöneticilerinin, özelde de okul yöneticilerinin, yönetim süreçlerine ve görevlerine hazırlanması hem disiplinlerarası hem de çok yönlü bir teorik çerçeveyin sunulmasına ek olarak muhtemel yönetim durum ve problemlerine ilişkin deneyim kazandırılması için işveruruk bir eğitim programı içeriği gerektirmektedir. Türkiye’de mevcut Eğitim Yönetimi lisansüstü programları, öğrencileri teorik bilgiyle donatmakta ancak deneyim ya da mezuniyet durumunda -çok sınırlı olmakla birlikte- araştırmacı ya da akademisyenlik dışında bir istihdam imkânı sunmamaktadır. Buna rağmen, Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarına her yıl pek çok aday başvurmakta ve eğitim görmektedir. Pratikte sınırlı faydasına rağmen lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin Eğitim Yönetimi alanını sıklıkla tercih etmesi ise akademik bir alan olarak Eğitim Yönetimi alanının gelişmesini ve alanda bilgi üretimini derinden etkilemektedir. Bununla birlikte, alanda lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin amaçları ve beklentilerinin incelenmesi alanda geliştirilmesi gereken yönler vurgu yaparken aynı zamanda alanın epistemolojik birikiminin nasıl oluşturulduğu ve aktarıldığına da ışık tutacaktır. Böylece, bu çalışmanın amacı, adayların Eğitim Yönetimi alanını neden tercih ettiklerini, beklentilerini ve bu alanda lisansüstü eğitim almanın kişisel ve mesleki anlamda onlara neler kazandırdığını tespit ederek, Eğitim Yönetimi lisansüstü programları ve bu programlara başvuracak adaylar için çeşitli önerilerde bulunmaktır. Bununla birlikte, tüm akademik alanlarda olduğu gibi Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarının da amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin bilimsel bir bakış açısıyla irdelenmesi programları geliştirme ve sürdürme açısından büyük önem taşımaktadır (Başaran, 1983). Bu çalışmanın sonuçlarının Eğitim Yönetimi lisansüstü programları için amaç ve kapsam bakımından bütüncül bir değerlendirme niteliği taşıması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’na bağlı lisansüstü programlarda öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin Eğitim Yönetimi alanını tercih etme nedenlerini, alanda dair beklentilerini ve lisansüstü eğitimlerinin onlara sağladığı kazanımlarına ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Lisansüstü eğitim alanı olarak Eğitim Yönetimi alanını tercih eden öğrencilerin amaçları nelerdir/ kendilerini nasıl geliştirmeyi beklemektedirler?
2. Katılımcıların bu alana yönelimi nasıl gerçekleşmiştir?
3. Lisansüstü öğrenim süreci devam eden öğrenciler programdan kazanımları nasıl değerlendirmektedir?
4. Lisansüstü öğrenciler mezun olmaları halinde Eğitim Yönetimi alanında çalışmalarına devam etmeyi planlamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada devlet ve vakıf üniversitelerinde Eğitim Yönetimi lisansüstü eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin Eğitim Yönetimi alanını seçme amaçları ve alan deneyimlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bireylerin kendi gerçekliklerini meydana getiren deneyimlerine ve bireyin bir olguya ilişkin anlamlandırmalarına odaklanan (Creswell, 2015) fenomenoloji yaklaşımından faydalanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda, bireylerin belli bir olguya ilişkin deneyimlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada incelenen fenomen ise Eğitim Yönetimi alanında öğrenci olmak ve buna dair deneyimlerdir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında devlet ve vakıf üniversitelerinde Eğitim Yönetimi lisansüstü eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin lisansüstü eğitim olgusuna ilişkin deneyimleri incelenerek, öğrencilerin alana nasıl yöneldikleri, öğrenimleri esnasında ve sonucunda kazanımları, öğrenimlerini tamamladıklarında amaçları ve Eğitim Yönetimi alanına sağlayabilecekleri katkılara dair bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Böylece sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermekte olan Eğitim Yönetimi programlarının kapsamı ve geliştirilmesi ilişkin ipuçlarının elde edilmesi de çalışmanın beklenen sonuçları arasındadır. Zira Patton'a (2002) göre araştırma konusuna ilişkin literatürde yeterli ve kapsamlı bilgi birikimi yer almadığı durumlarda, nicel araştırma yaklaşımı yerine derinlemesine bir keşif imkânı sunan nitel araştırma yaklaşımına başvurulması daha uygundur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet ve vakıf üniversitelerinde Eğitim Yönetimi yüksek lisans programlarına kayıtlı ders ya da tez döneminde olan 21 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemenin amaçlarından biri de seçilen ölçütün doğrudan çalışmanın amacını yansıtmasıdır (Merriam, 2009). Buna göre ölçüt olarak "Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programına devam etme" belirlenmiş ve bu ölçüt tüm katılımcılarda aranmıştır. Kartopu örnekleme tekniği ile de örnekleme ölçütüne uyan aday katılımcılar belirlenmiş ve aday katılımcılar gönüllülük ilkesi dahilinde çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Bu bağlamda, amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme tekniğiyle belirlenen katılımcıların 12'si devlet üniversitelerinde, 9'u ise vakıf üniversitelerinde öğrenime devam etmektedir. Bu bağlamda Eğitim Yönetimi Smith ve Osborn'un (2015) belirttiği üzere araştırma hâlihazırda dar bir grubu kapsadığından, çalışma grubunun homojenliğini sağlamak üzere demografik açıdan bir sınırlamaya gidilmemiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere katılımcıların 12'si bir eğitim öğretim kurumunda öğretmen olarak çalışmaktayken, 2'si müfettiş olarak görevini sürdürmektedir. Katılımcıların lisans alanları dikkate alındığında, yine katılımcıların tamamına yakını Eğitim Fakültesi'ne bağlı bir lisans programından mezun olmuşken, yalnızca biri Radyo ve Televizyon Bölümü'nden mezun olmuş ancak sonrasında pedagojik formasyon eğitimine katılarak öğretmen olarak atanmıştır. Devlet üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden katılımcıların yaşları 24 ile 35 arasında değişirken, vakıf üniversitelerine devam eden katılımcıların yaşları 28 ile 47 arasında değişmektedir. Yaşlarıyla paralel olarak, devlet üniversitelerine devam eden katılımcıların kıdemleri 1 ile 6 yıl arasında değişirken, vakıf üniversitelerine devam eden katılımcıların

kıdemleri 14 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların lisansüstü eğitimlerine başlama zamanları dikkate alındığında ise, devlet üniversitelerine devam eden katılımcıların mezuniyetin hemen ardından başlamak üzere en geç 6 yıl içerisinde lisansüstü eğitimine başlamışken, bu süre vakıf üniversitelerine devam edenler için 2 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Bununla birlikte vakıf üniversitelerine devam eden katılımcılar genellikle özel okullarda çalışırken, devlet üniversitelerine devam eden katılımcılar ise genellikle devlet üniversitelerinde ya da devlet ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Katılımcılar*	Yaş	Lisans alanı	Meslek	Eğitim Yönetimi alanını tekrar seçme durumu
Devlet Üniversitelerine devam eden katılımcılar	Can	25	İngilizce Öğretmenliği	Çalışmıyor	Evet
	Nurdan	28	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
	Meral	35	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
	Ayşe	24	Okul Öncesi Öğretmenliği	Öğretmen	Evet
	Belkis	26	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
	Burcu	26	İngilizce Öğretmenliği	Öğretim görevlisi	Hayır
	Alper	39	Sınıf Öğretmenliği	Okul müdürü	Evet
	Serpil	27	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğretmen	Evet
	Dilek	31	Matematik Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
	Burak	28	İngilizce Öğretmenliği	Öğretim görevlisi	Hayır
	Mehtap	27	İngilizce Öğretmenliği	Çalışmıyor	Hayır
Ali	24	İngilizce Öğretmenliği	Çalışmıyor	Evet	
Vakıf Üniversitelerine devam eden katılımcılar	Ahmet	47	Eğitim Yönetimi	Müfettiş	Evet
	Turgay	39	Sınıf Öğretmenliği	Okul müdürü	Evet
	Barış	42	Matematik Öğretmenliği	Öğretmen	Evet
	Duygu	35	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Müdür yardımcısı	Evet
	Buğra	34	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
	Kemal	36	Radyo ve Televizyon	Öğretmen	Evet
	Metin	28	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Müfettiş	Evet
	Faruk	35	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Hayır
Mehmet	32	İngilizce Öğretmenliği	Öğretmen	Evet	

*Gizliliği sağlamak üzere katılımcıların isimleri değiştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların söz konusu fenomene ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme formu için soru havuzunun hazırlanmasında ilgili literatüre başvurulmuş (Smith ve Osborn, 2015) ve araştırmacıların kişisel gözlemlerinden yola çıkılmıştır. Uzman görüşü ve Eğitim Yönetimi yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerle yapılan iki pilot uygulamanın ardından son hali verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek ve benzeri kişisel bilgilerine ek olarak 4 görüşme sorusu yer almaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasındaki amaç katılımcıları kısıtlamadan onlardan ayrıntılı cevaplar alabilmektir. Bu tür formlarda hem belirgin hem de açık uçlu sorular kullanılabilir (Merriam, 2009). Katılımcıların lisansüstü eğitimlerinin bir süreç olarak incelenebilmesi amaçlanan bu çalışmada, görüşme formunda yer alan sorular da bu doğrultuda hazırlanmıştır. Katılımcıların lisansüstü eğitim almaya karar vermesinden

lisansüstü eğitimlerinin sonlarını kapsayan bu süreçte, başlangıçtaki hazırbulunuşluk ve motivasyonlarına ilişkin nasıl değişimler yaşadıkları ve hem kişisel ve mesleki gelişimleri açısından hem de Eğitim Yönetimi alanına katkı sağlayabilecekleri kazanımlarının neler olduğu irdelenmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcılara lisansüstü eğitimlerine tekrar başlayacak olsalar yine aynı alana yönelip yönelmeyecekleri de sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar kayıt altına alınmış ve ardından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan yüz yüze görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında kayıt cihazıyla kayıt yapılmasının yanı sıra görüşmeciler not olarak görüşmeleri sürdürmüşlerdir. Çalışmanın amaçları ve alt amaçları katılımcılara yöneltilen açık uçlu görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almaya karar verdiğinizde amaçlarınız nelerdi/lisansüstü eğitiminize dair beklentileriniz nasıldı?
2. Eğitim Yönetimi alanına nasıl yöneldiniz?
3. Eğitim Yönetimi alanında bir süredir eğitim görmektesiniz, bu alanda eğitim almak size neler kazandırdı/kendinizi hangi yönlerden nasıl geliştirdiniz?
4. Lisansüstü eğitiminize yeniden başlayacak olsanız, yine bu alanı seçer miydiniz yoksa başka bir alana mı yönelirdiniz?

Veri Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan çalışmalar genellikle fenomenleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programlarına devam eden öğrencilerin amaçlarını, beklentilerini ve genel olarak deneyimlerini incelemeyi ve programlara öğrenci gözünden bir bakış açısı sunmayı amaçlayan bu çalışmada veri toplama amacıyla katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin içeriğini analiz etmek amacıyla da özellikle metin içeriğindeki bağlamsal özelliklere odaklanmayı gerektiren (Kızıltepe, 2015) içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Bu teknik metin içerisindeki kavramları ya da sözcükleri tek tek saymaktan öte içeriğin ayrıntılı bir biçimde taranmasını ve bunun sonucunda kategoriler oluşturmayı gerektirmektedir (Weber, 1990). Böylece oluşan kategoriler ya da kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek metin içindeki hem açık hem de gizli mesajlar ele alınmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992). Bu çalışmada da görüşmeler sonucu elde edilen veriler metne dönüştürüldükten sonra araştırmacılar tarafından bağlamsal özellikler göz önünde tutularak içerik analizi yoluyla kodlar belirlenmiştir. Kodların daha iyi yansıtılması ve okuyucu tarafından net bir biçimde anlaşılması için de (Yıldırım ve Şimşek, 2011) veri örneklerine sıklıkla yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel yaklaşım temelinde yürütülen çalışmalar genellikle katılımcıların kişisel görüşlerini ya da bir başka ifadeyle kendi gerçekliklerini yansıttığından, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için elde edilen temalar ve kategorilerle ilişkin yine katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu yolla, katılımcılara çalışmanın bulguları sunularak kendilerinden geri bildirim istenmiştir. Üye kontrolü adı verilen bu yönteme ek olarak, araştırmacılar sürekli karşılaştırmalı analiz yaparak yazıya aktarılan katılımcı ifadeleri oldukça nesnel bir biçimde ele alınmış ve kodlanmıştır

(Creswell ve Miller, 2000). Maxwell (2005) bu tekniğin katılımcıları yanlış anlamayı ya da yanlış yorumlamayı önleyecek tek ve en kritik yolu olduğunu belirtmektedir. Bulguların sunumunda katılımcı ifadelerinden örnekler verilerek iç geçerliği artırmak ve okuyucuların da yapılan çıkarımı gözlemesi amaçlanmıştır. Son olarak ise ulaşılan tema ve kodlara ilişkin alan uzmanlarına başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde lisansüstü öğrencilerle görüşmelerden elde edilen verilen araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

Lisansüstü Eğitimde Eğitim Yönetimi Programını Tercih Etme Amaçları

Daha önce de bahsedildiği üzere, Eğitim Yönetimi alanında lisans derecesinde eğitim verilmediğinden, bu alanda lisansüstü eğitim almak isteyen adayların neden ve nasıl bu alana yöneldiği bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Zira, katılımcıların amaçları ve yönelimleri aynı zamanda programdan beklentileri ve motivasyonları konusunda da bilgi verecektir. Katılımcıların bu araştırma sorusuna yönelik verdiği cevaplar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Lisansüstü Eğitimde Eğitim Yönetimi Programını Tercih Etme Amaçları

Temalar	Alt temalar
Mesleki gelişim	Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgi sahibi olmak Türk Eğitim Sisteminin problemlerine çözüm bulmak Yönetim becerilerini geliştirmek Akademik kariyer yapmak Eğitim Yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak
Kişisel gelişim	Kişisel bilgi ve becerileri artırmak Yüksek lisans yapmış olmak

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcılar temelde bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programına başvurmuşlardır. Bu nedenle tercih nedenlerine ilişkin bulgular “mesleki gelişim” ve “kişisel gelişim” temaları altında incelenmiştir. Katılımcıların çoğu “Eğitim Yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak” amacıyla bu programı tercih etmiştir. Buna paralel olarak “yönetim becerilerini geliştirmek isteyen” lisans mezunları da Eğitim Yönetimi alanına yönelmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar “Türk Eğitim Sistemindeki sorunların tespiti ve çözümüne” katkı sağlamak amacıyla da bu programı tercih etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların Türk Eğitim Sistemine dair iyileştirme ve geliştirme çabalarının çıkış noktası olarak Eğitim Yönetimi alanını gördüğü söylenebilir. Kişisel gelişim teması altında yer alan “kişisel bilgi ve becerileri artırmak” ve “yüksek lisans yapmış olmak” alt temaları ise katılımcıların alandan ve programdan bağımsız olarak kendilerini geliştirmek tercih ettiği bir yol olarak kodlanmıştır. Bu bağlamda eğitim fakültesinden mezun ve kendi alanları dışında başka bir alana yönelmek ve yüksek lisans yapmış olmak isteyen katılımcıların tercihi de yine Eğitim

Yönetimi Yüksek Lisans programları olmuştur. Katılımcılar Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programlarını tercih etme amaçlarını şöyle açıklamışlardır:

Eğitim Yönetimi ve okul yönetiminde makamlar, koltuklar dolu ancak yöneticilerin bilgileri çok yeterli değil. Bu insanların işlerini ne kadar bilimsel yapıyorlar bu bir tartışma konusu. Tabii ki işini iyi yapan insanlar da var. Bu yöneticilerin de kendilerini deneme yanılma yoluyla yetiştirdiklerine inanıyorum ama eğitimde deneme yanılma çok pahalıya patlayabilir. Dolayısıyla bizlerin burada yaptıkları işler çok önemli ve umut vaat ediyor. Yönetici olarak atanmasam da en azından beni yönetenlerin işlerini ne kadar iyi yaptıklarını biliyorum (Can).

İleride eğitim yöneticiliği, eğitim müfettişliği gibi kadrolarda görev almak istiyorum. Ve atanırsam da iyi bir eğitim almış biri olarak işimi yapmak istiyorum (Nurdan).

Küçüklüğümden beri öğretmen olmak istemişimdir, bu alana yönelerek de eğitim alanına katkıda bulunmayı amaçlıyorum (Meral).

İleride yönetici olmak istediğim için bu programla alan bilgimi derinleştirmek istiyorum. Sadece bürokratik anlamda değil, yöneticilik bilgi ve becerilerimi de geliştirmeyi hedefliyorum (Ayşe).

Eğitim yöneticileri atanmış ve işlerini yapıyorlar ama hala eksiklikler ve problemler var. Ben bunlara odaklanmak ve çözmek istiyorum (Belkis).

İngilizce Öğretmenliği mezunuyum ve kendi alanımdan çıkarak Eğitim Bilimleri alanına yönelmek istedim. Diğer programlardan Eğitim Yönetimi alanı daha çok ilgi çekti (Burcu).

Benim iki hedefim var, birincisi akademisyen olmak ve eğer bu olmazsa Milli Eğitim bünyesinde çalıştığım için okul idarecisi olmak istiyorum. Bunun için de bilimsel bilgiye ihtiyacım var... *Bu bilgileri kazanmak için de bu bölüme geldim (Alper).*

Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinde eğitimlerine devam eden katılımcıların amaçları karşılaştırıldığında ise devlet üniversitelerine devam eden katılımcıların eğitim ve öğretimi iyileştirmek ya da daha iyi bir öğretmen ya da yönetici olmak gibi amaçları ağır basarken vakıf üniversitelerine devam eden katılımcıların genellikle mesleki kariyer ve meslekte yükselme amacıyla Eğitim Yönetimi alanına yöneldikleri gözlenmiştir. Halihazırda özel okullarda çalışan ya da okul idaresinde görev yapan vakıf üniversitesi öğrencileri Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programından mezun olduktan sonra eğitim yöneticisi, eğitim denetmeni ya da müfettişi olarak atanma ihtimalinin yükseleceğinden bu programı tercih ettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Özel okullarda yönetici olmak için Eğitim Yönetimi alanında master yapmak büyük avantaj sağlıyor (Ahmet).

Eğitim Yönetiminde master yaptığınızda yükselmeniz daha kolay (Turgay).

Eğitim Yönetimi Alanının Seçimindeki Referanslar

Katılımcıların bu alanı hangi amaçla seçtiği kadar alanı seçerken kimlere danıştığı ya da kimleri referans aldığı da katılımcıların lisansüstü planları hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Bu amaçla katılımcılardan alana seçerken kimlere danıştıkları ya da kimleri örnek aldıkları hakkında bilgi vermesi de istenmiştir. Bu görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Yönetimi Alanının Seçimindeki Referanslar

Temalar

Kimseye danışmadım
Hocalarıma danıştım
Alana dair kitapları inceledim
Eğitim fakültesi mezunu olmak
Programa kayıtlı olanlara/mezunlara danıştım
İnternet ve diğer kaynaklardan araştırdım

Tablo 3'te de görüldüğü üzere katılımcıların Eğitim Yönetimi alanını genellikle araştırarak ve başkalarına danışarak yani bilinçli olarak tercih ettikleri gözlenmiştir. Katılımcılar bu süreci aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Mezun olduktan sonra zaten eğitimime devam etmek istiyordum, biraz araştırma yaptım, kendi alanım dışında Eğitim Bilimleri alanına yönelebileceğimi öğrendim (Nurdan).

Eğitim Yönetimi alanında master yapan arkadaşlarım var, onlarla konuştum, bilgi aldım (Can).

Alana gelmeden önce hocalarımızın kitaplarını okudum, internette araştırdım (Meral).

Zaten yüksek lisansa devam etmek istiyordum, hocalarımla konuştum ve beni bu alana yönlendirdiler (Serpil).

Kimseye danışmadım, biliyordum bu alanı, daha önce duymuştum, ilanları görünce de başvurduğum (Mehmet).

Bununla birlikte, Eğitim Fakültelerinden mezun olan adaylar kendi alanlarında yüksek lisansa devam etmek istemedikleri için de Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na bağlı yüksek lisans programlarına yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu durum, genellikle yüksek lisans yapmış olmayı amaçlayan ya da kişisel gelişim sağlamak isteyen katılımcılar için geçerlidir. Bu alt temaya ilişkin ifadeler örnekler aşağıda yer almaktadır:

Açıkçası Türkçe Öğretmenliğinde devam etmek istemiyordum, Eğitim Fakültesi olunca da bu alana yöneldim (Barış).

Ben İngilizce Öğretmenliği mezunuyum ama İngilizce Öğretmenliğinde devam etmek istedim (Duygu).

Devlet üniversiteden ve vakıf üniversitelerinden katılımcılar karşılaştırıldığında ise vakıf üniversitesindeki öğrenimlerine devam eden katılımcıların programdan genellikle meslektaşlarından ya da arkadaşları aracılığıyla bilgi sahibi olduğu ve onların yönlendirmesiyle bu alanı tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen arkadaşlarım devam ediyordu, onlardan öğrendim (Ahmet).

Çalıştığımız okulda kendimizi sürekli geliştirmemiz gerekiyor zaten, bununla ilgili bilgilendirme de yapıyorlar, okul yönlendiriyor (Buğra).

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programından Kazanımlar

Çalışmanın katılımcıları veri toplama sürecinde en az iki dönem ders almış durumda olduğundan ya da programa başlamalarının ardından belli süre geçtiğinden katılımcılara o zamana kadar Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programının kazanımlarının neler olduğu sorulmuştur. Diğer bir deyişle programa yönelik beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ve kendilerini hangi yönlerden geliştirdikleri sorulmuştur. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programının öğrencilerin beklentilerini karşılama durumuna yönelik temalar Tablo 4'te özetlenmiştir:

Tablo 4.

Eğitim Yönetimi Programından Kazanımlar

Temalar

Farklı bakış açısı kazanımı
Eğitim sisteminin işleyişini öğrenmek
Araştırma becerilerini geliştirmek
Özgüveni artırmak
Yönetimsel bilgi ve becerilerini geliştirmek
Bilimsellik-bilimsel bakış açısı kazanma
Eleştirel ve analitik düşünmek
Yok

Katılımcıların programa başlarken amaçları ile kazanımları karşılaştırıldığında beklentilerinin çoğunlukla gerçekleştiği iddia edilebilir. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programına genellikle Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgi sahibi olmak ve mesleki açıdan kendini geliştirmek isteyenlerin bu bağlamlarda kendilerini geliştirdikleri ve farklı bir bakış açıları kazandıkları ve dolayısıyla gelişmeleri çok yönlü olarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Yönetim ve Eğitim Yönetimi alanında da kendilerini geliştirdiklerini ifade eden katılımcılar eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin de geliştiğini ve durumları eleştirirken eğitim otoritelerinin görüşlerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Kendimi daha donanımlı bir öğretmen olarak görmeme vesile oldu ve öğretmenlik yaparken yanlışa düşme noktasında elimden tuttu... Alanın derinliğini fark etmiş oldum, tarihini öğrenmiş ve yönetici profillerini çıkarabilmiş oldum. Bu yönüyle alana bakış açım genişlemiş oldu. Beklentim ise ister istemez arttı ve okumalarda daha seçici, yöneticilere daha eleştirel bakmama vesile oldu. Her yöneticinin bu alan bilgisine sahip olup yöneticilikte kullanmasını bekledim ki bu mümkün olmadığı için hayal kırıklığı oluştu (Dilek).

Vizyonumun geliştiği ve alanda özgüvenimin artması bana en büyük katkı oldu (Buğra).

Farklı bir bakış açısı kazandırdı bu eğitimim. Özellikle beraber eğitim aldığımız arkadaşlarımdan da çok şey öğrendiğimi düşünüyorum (Ahmet).

Mesleki alanda eğitim yöneticiliğinde olması gereken niteliklerin sınıf yönetimine aktarma ve bu alanda öğrendiklerimizi sınıf yönetiminde uygulama imkânı oldu (Serpil).

Lisansüstü eğitimim sorunlara daha etkili ve profesyonel çözüm becerileri geliştirmeme katkı sağladı. Liderlik davranışlarını teoriyle birleştirmemi ve öğretim esnasında farklı teori ve yaklaşımlarla uygulamada daha bilinçli olmamı, etkili okul ve sınıf lideri olma konusunda katkı sağladı. Gelişimin çok yönlü olması gerektiğini ve değişimi kurum kültürüne yansıtmanın önemini kavramama yardımcı oldu. Diğer ülkelerdeki eğitim sistemleriyle kendi sistemimizi farklı bakış açısıyla eleştirebilmede yol gösterdi. Aldığım bu eğitim kafamda toplumun sıradan bir üyesi gibi değil, mantık olarak topluma dışarıdan bir gözle bakabilen ve büyük resmi görebilen bir eğitmeni olma bilincini yerleştirdi. Kişisel olarak daha sistematik ve stratejik çalışmalar

yapmamı sağlayarak yaptığım çalışmaların, okumaların, ödevlerin daha verimli ve etkili olmasını sağladı (Alper).

Alanda yüksek lisans yapmış olmanın beraber çalıştığınız arkadaşlarınızın nezninde prestij ve fark yaratıyordu. Fakat son yıllarda eğitim yönetiminde master yapanların sayısının ciddi anlamda artış göstermesiyle bu fark ortadan kalmış diyebiliriz. Eğitim süresince elde etmiş olduğumuz birikim ve deneyimleri görev yaptığımız kurumlara uygulama şansı yakalayabiliyoruz (Kemal).

Kendimi alandan uzaklaşmadığım için daha zinde ve dinç hissediyorum, uygulamayla teoriyi birleştirme şansına sahip olduğumu düşünüyorum (Mehtap).

Programdan kazanımlar devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılar için genellikle ortakken birkaç katılımcı programdan kazanımlar konusunda olumsuz görüş beyan etmişlerdir. Herhangi bir kazanımları olmadığını belirten katılımcılar, genellikle kendilerini geliştirmek ya da yüksek lisans yapmış olmak için programa başvuran katılımcılardır. Bu duruma yönelik ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Eğitimimin bana herhangi bir katkı sağladığını düşünmüyorum (Metin).

Sadece CV’de katkısı oldu (Faruk).

Sonuç ve Tartışma

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’na bağlı bir alan olarak Eğitim Yönetimi yüksek lisans programının amacı temelde Türk Milli Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikte ve yeterlikte eğitim yöneticisi yetiştirmektir (Balcı, 2008). Ancak, eğitim yöneticilerinin halihazırda öğretmen olarak görev yapan ve çeşitli koşulları sağlayan adaylar arasından atanması ve “Eğitim Yönetimi” öğreniminin zorunlu olmaması bu alana yönelen lisansüstü öğrencilerin amaçları ve beklentisi konusunda merak uyandırmaktadır. Bununla birlikte, Eğitim Yönetimi alanının Türkiye’de akademik bir disiplin olarak henüz sınırlarını genişletmemesi ve kapsam dolayısıyla yetersiz kalması ve bu şekilde ele alınması alanın varoluşunu yıpratmaktadır. Eğitim Yönetimi lisans programlarının 1997’deki Eğitim Fakültelerinin yapılandırılmasıyla kapatılması ve alanda sadece lisansüstü düzeyde eğitim verilmesi alanda uygulama imkanlarının sınırlandırdığı gibi eğitim yöneticilerinin atanması ve yeterlikleri konusunda da tartışmalara yol açmaktadır. Bunlara rağmen Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim almak isteyenlerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu çalışmada Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programlarına başvuran adayların amaçları, beklentileri ve kazanımları incelenmiştir. Bununla birlikte, aynı programa devlet ve vakıf üniversitelerinde devam eden katılımcılar arasında belirtilen yönlerden bir farklılık olup olmadığı da tartışılmıştır.

Çalışma hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde eğitim yönetimi yüksek lisanas eğitimlerine devam eden katılımcılarla yürütülmüştür. Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerine lisansüstü eğitim başvurusu için sağlanması gereken koşullar göz önünde bulundurulduğunda, vakıf üniversitelere kabulün göreceli olarak daha kolay ya da mümkün olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, katılımcılar demografik açıdan karşılaştırıldığında devlet üniversitelerine kayıtlı katılımcıların yaş ortalamasının daha düşük olduğu ve genellikle devlet okullarında görev yaptığı gözlenirken, vakıf üniversitelerinden katılımcıların ise yaş ortalamasının daha yüksek olması ve genellikle özel okullarda görev yaptığı gözlenmektedir. Bu demografik farkın katılımcıların Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitime başlamalarındaki amaçlarının

belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Zira devlet üniversitelerinde lisansüstü eğitimlerine devam eden katılımcılar genellikle kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeyi amaçlarken, vakıf üniversitelerinden katılımcılar yöneticilik görevine atanmak üzere bu alana yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun aynı zamanda katılımcıların amaçlarının “idealist” ve “pragmatist” olmak üzere iki ana tema altında da incelenebileceğine de işaret etmektedir. Yine devlet üniversitelerinden katılımcıların eğitimlerine lisans mezuniyetlerinin hemen ardından ya da birkaç yıl içinde başlamışken vakıf üniversitelerinden katılımcılar genellikle yüksek lisans eğitimlerine çok daha sonra başlamıştır. Bu durum da katılımcıların Eğitim Yönetimi programlarını ne denli bilinçli seçtiğinin göstergesi olarak ele alınabilir. Zira devlet üniversitesinden bazı katılımcılar “yüksek lisans yapmış olmak” amacıyla lisansüstü eğitime başladıklarından Eğitim Yönetimine yönelerek hızlı bir karar vermiş olabilir. Ayrıca katılımcıların Eğitim Yönetimi alanını seçerken başvurdukları referanslar da bu durumu destekler niteliktedir. Devlet üniversitelerinden katılımcılar genellikle “Eğitim Fakültelerinden mezun oldukları ve kendi alanında devam etmek istemedikleri için Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi alanına başvurduklarını” belirtirken, vakıf üniversitelerinden katılımcılar programa dahil olmadan önce halihazırda Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olan meslektaşları ile ya da üstleri ile görüşerek bu programlara yönelmiştir. Bu durum da vakıf üniversitelerinden katılımcıların okul yöneticisi olarak atanmak için Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim almanın şart olduğunu benimsediğine işaret etmektedir. Özetle, devlet üniversitelerinden katılımcılar Eğitim Yönetimi alanına yönelirken bu alanda bilgi ve becerilerini geliştirerek akademik anlamda kazanımlar elde etmeyi amaçlarken, vakıf üniversitelerinden katılımcılar eğitim yöneticisi olarak atanmak için bilgi ve becerilerini artırmak üzere bu alana yönelmişlerdir. Bu durum Gümüş ve Bellibaş’ın (2013) önerdiği Eğitim Yönetimi alanında “Ed.D.” Doktora programlarının özellikle vakıf üniversiteleri için uygun bir seçenek olarak ele alınabileceğine işaret etmektedir. Teorik içeriğin sunulmasının yanı sıra staj ya da gözlem gibi uygulama temelli dersler de içeren “Ed.D” Doktora programlarından mezun okul yöneticisi adayları görevlerine başladıklarında pek çok mezununun belirttiği “teori ile pratik arasındaki ayırım” engelini halihazırda geçmiş olabileceği ve edindikleri teorik bilgileri kısa zamanda ve etkili bir biçimde beceriye dönüştürmüş olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim Yönetimi alanını seçerken katılımcıların amaçları ya da seçme nedenleri, literatürde benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında sonuçların da benzer olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların (Aküzüm, 2016; Bağlıbel ve Arslan, 2014; Kahraman ve Tok, 2016; Turhan ve Yaraş, 2013; Umur ve Demirtaş, 2016) hemen hepsinde “mesleki ve kişisel gelişim sağlama” amacı “eğitim yöneticisi olarak görev yapmak” amacının önüne geçmiş durumdadır. Bu durum katılımcıların bu programdan mezun olmanın “eğitim yöneticisi” atanmaya yetmeyeceğinin bilincinde olduklarına işaret etmektedir. Yönetimsel bilgi ve becerilerini geliştirmek için bu programlara başlayan katılımcılardan özel okullarda çalışanlar için durum daha farklıyken, devlet okullarında görev yapanlar “bir gün” eğitim yöneticisi olarak atandıkları takdirde donanımlı bir eğitim yöneticisi olarak görev yapacaklarını ifade etmelerinden anlaşılmaktadır. Bu durum, özellikle devlet üniversitelerinde Eğitim Yönetimi alanına yönelen lisansüstü öğrencilerin alana katkılarının “teorik bilgi üretimini” geçmeyebileceğine işaret ederken Eğitim Yönetimi alanının son dönemlerde içeriğinin ya da kapsamının daraltılması ve tez çalışmalarında sıklıkla tekrara düşülmesi bu varsayımın da geçerli olduğuna işaret etmektedir (Ergin-Kocaturk, 2018; Karataş, 2014; Üstüner ve Cömert, 2007). Ayrıca, daha önce de belirtildiği üzere alanda uygulamanın sınırlı olmasının teorik bilgi-pratik bilgi ikileminin izlerinin sıklıkla hissedilmesine ve buna bağlı olarak üretilen bilginin muhatapları konusunda yeni tartışmalara yol açmasına neden olduğu düşünülebilir.

Eğitim Yönetimi programlarından kazanımlar değerlendirildiğinde, katılımcıların en çok “eğitim sistemlerinin işleyişi ve yönetimi hakkında bilgi sahibi olduklarını” belirtmesi programların içerik açısından amaca hizmet ettiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar hem “bilimsel okuryazarlık, farklı bir bakış açısı kazandırma, eleştirel ve analitik düşünme” gibi becerilerini hem de kişisel olarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum lisansüstü eğitim bağlamında düşünüldüğünde söz konusu kazanımları sağlamak için Eğitim Yönetimi alanına başvurmanın zorunlu olmadığı sonucuna ulaşılabilir. “Eğitim Yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak” kazanımı hariç diğer kazanımların gerek Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’na bağlı diğer programlar gerek Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı diğer programlardan da sağlanabileceği düşünülürse Eğitim Yönetimi alanından kazanımlar “genel hedefler” olarak değerlendirilebilir. Benzer olarak Bağrıacık Yılmaz, Tonga, Çakır’ın (2017) lisansüstü eğitimin öğretmenlere sağladığı kazanımları inceledikleri çalışmalarında katılımcıların mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirdiklerini ancak mesleki olarak bir fayda sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) ise lisansüstü eğitim alan öğrencilerin kuram ve uygulamayı birleştirmede ve öğrendiklerini –bilimsel araştırma becerileri, bilgi üretimi- uygulamada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların eğer lisansüstü eğitimlerine tekrar başlayacak olsalardı çoğu kendi alanlarında devam etmek isteyeceklerini vurgulaması Eğitim Yönetimi alanında öncelikli bir problem alanı olarak değerlendirilebilir. Yine katılımcıların çoğu, almış oldukları lisansüstü eğitimle alanda kayda değer bir fayda sağlayamayacağını ve mezun olması durumunda da doktora devam etmesinin düşük bir ihtimal olduğunu belirtmiştir. Bu durum katılımcıların alana sağlayacağı katkıyı sorgulanabilir duruma getirebilir.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programlarına programlarına dair öncelikle geliştirilmesi gereken durumun “mesleki unvan” problemi olduğu düşünülebilir. Mezunların eğitim yöneticisi olarak atanmaması ya da eğitim yöneticisi olarak atanmak için Eğitim Yönetimi programlarından mezun olmanın zorunlu olmaması veya koşul olarak öne sürülmemesi Eğitim Yönetimi alanının sadece teori temelli bir akademik disiplin olmasına yol açarken teori ile pratik arasında ilişki kurulmasını da zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, eğitim yöneticisi atama standartlarının ve “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışının gözden geçirilmesi gereklidir. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim ortamlarının organizasyonu ve yönetimi için öğretmenlik yapmış olması ya da sınıf ortamını yakından tanınması oldukça önemlidir. Ancak alınan öğretmenlik lisans eğitimi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin okul yönetimine dair aldıkları derslerin sayısı sınırlıdır. Eğitim ve okul yöneticiliği öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi gerektirdiği kadar yöneticilik formasyonu da gerektirmektedir. Yönetici adaylarının kendilerini geliştirmek üzere başvurabileceği tek alan ise Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarıdır. Dolayısıyla, yöneticilikte öğretmenliğin esas olmasının yanı sıra Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitime sahip olmak da önemli ve gerekli bir ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, Eğitim Yönetimi programlarından mezun olduğunda, mezunların “eğitim yöneticisi” unvanını kazanması için gerekli nitelik ve standartların da belirlenmesi ve aynı doğrultuda lisansüstü eğitime öğrenci seçiminde çeşitli standartların oluşturulması Eğitim Yönetimi alanını hem akademik hem de uygulama bağlamlarında geliştirecek ve alanın akademik sınırlarını genişletecektir. Bununla birlikte eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve uygulamaya dönük derslerin de eklenmesi bu öneriyi destekler niteliktedir. Ayrıca, Eğitim Yönetimi alanı Eğitim Bilimlerinin diğer alt alanlarından ayrı düşünülmemeli ve programlar diğer alanlarla işbirliği ve koordinasyon içinde olacak şekilde düzenlenmelidir.

Kaynaklar /References

- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 85-108.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin değişen bağlamı ve Eğitim Yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Bağlıbel, M., ve Arslan, M. C. (2014). Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programına İlişkin Mezun Görüşleri: Gaziantep Üniversitesi Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1079-1095.
- Bağrıacık Yılmaz, A., Tonga, E. S., ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü eğitime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2), 167-174.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Ergin-Kocatürk, H. (2018). Eğitim Yönetimi Doktora Programlarında okutulan derslerin tematik analizi, *ERPA International Congresses on Education*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Longman.
- Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Eğitim yönetimi doktora eğitiminde uygulama temelli bir yaklaşım: Eğitim Doktorası (Ed.D.) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 7-29.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. N. (2016). Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karataş, İ. H. (2014). EYTPE tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma* (253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği 10.08.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Özdem, G., Bülbül, T. ve Güngör, S. (2002). *Eğitim Yönetimi Planlaması Teftişi ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden öğretmen ve okul yöneticilerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury: Sage.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp.53-80). London: Sage.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. C. Elma & Ş. Çınkır (Eds.), *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs 2002 (syf. 239-253). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 13-21.
- Umur, Z. ve Demirtaş, H. (2016). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programına ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 31-48.
- Üstüner, M., ve Cömert, M. (2008). Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim (pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarda). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S., ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- YÖK (2018). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 06.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yazarlar

İletişim

Hüseyin SERİN, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir. Çalışma Alanları: Okul Yönetimi, Eğitim Hukuku, Eğitim Planlaması

Dr. Öğt. Üyesi Hüseyin SERİN, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, B Blok Beyazıt-İstanbul / Türkiye
e-mail: huseyin.serin@istanbul.edu.tr

Hatice ERGİN KOCATÜRK, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisidir. Çalışma Alanları: Eğitim Yönetimi, Yükseköğretim Yönetimi, Eğitim Ekonomisi

Arş. Gör. Hatice ERGİN KOCATÜRK, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, B Blok Beyazıt-İstanbul / Türkiye
e-mail: hatice.ergin@istanbul.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Improving education and schools play a critical role in shaping a particularly qualified and productive society. The increase in the quality of education and training depends on the development of educational programs and training systems, and on the studies and financial investments. Thus, education and instructional processes have gained a multidimensional form beyond just classrooms and schools. It can be considered that the global consensus was reached on the development of instructional programs that train educational administrators, as education managers in the management of these processes, or, in other words, the teaching leaders, have important duties. In general, the provision of training managers, in particular the school administrators, for the management processes and tasks, requires an interdisciplinary and multi-faceted theoretical framework, as well as the content of a training program to gain experience in possible management situations and problems. Existing Educational Administration graduate programs in Turkey, students are equipped with the theoretical knowledge and in case of graduation, they have limited opportunities to be appointed as school administrators or academics or researchers. In spite of this, many candidates apply and receive education at the Educational Administration graduate programs every year. The fact that the students who want to get graduate education in practice despite their limited benefits in practice often prefer the field of Educational Administration as an academic field, has a profound effect on the development of the field of Educational Administration and the production of knowledge in the field. The purpose of this study is to examine the experiences and opinions of the students enrolled in the master programs in Educational Administration. In this context, the participants were asked why and how they directed the field of Educational Administration, who they consulted when choosing this area, and what their gains were as a result of their training. Thus, it is aimed to make a general evaluation about the master programs in Educational Administration. The scope and objectives of the training programs are discussed and suggestions for improvement are aimed.

Methodology. In this respect, phenomenological approach, which focuses on the experiences of individuals that make up their own realities and their meaning for an individual (Creswell, 2015), has been utilized. Phenomenological studies are intended to describe in depth the experiences of individuals about a particular phenomenon (Patton, 2014). The phenomenon examined in this study is the experience of being a student in the field of Educational Administration. In this context, the aim of this study is to examine the experiences of the students enrolled in Educational Administration graduate education programs at the state and foundation universities by examining their experiences in the field of graduate education. Thus, that clues to the scope and development of Educational Administration programs are provided is among the expected results of the study. For Patton (2002), it is more appropriate to resort to a qualitative research approach that provides an in-depth exploration rather than a quantitative research approach in cases where there is not sufficient and comprehensive knowledge in the literature on the subject of research. 21 students from state and foundation universities participated in the study and data was collected through semi-structured interview form. Collected data were analyzed by content analysis. As the studies carried out on the basis of the qualitative approach generally reflect the personal opinions of the participants or their own reality, the participants' opinions were consulted on the themes and categories obtained in order to ensure validity and reliability.

Results. Firstly, it should be pointed out that participants applied to Educational Administration master programs to develop their knowledge and skills in management and teaching. For this

reason, the findings related to the reasons of preference were examined under the themes of “professional development” and “personal development”. Most of the participants preferred this program in order to be informed about Educational Administration. In parallel, undergraduate graduates who want to improve their management skills have also turned to the field of Educational Administration. In addition, the participants preferred this program in order to contribute to “determination and finding solutions to problems in the Turkish Education System”. Participants from state universities generally stated that they graduated from the Faculties of Education and applied to the field of Educational Sciences / Educational Administration because they did not want to continue in their own field. When evaluating the gains from Educational Administration programs, the fact that the participants stated that they were knowledgeable about the operation and management of the education systems indicated that the programs served the purpose in terms of related content. Besides, they stated that they developed their skills such as de scientific literacy, gaining a different perspective, critical and analytical thinking. When this is considered in the context of graduate education, it can be concluded that it is not compulsory to apply to the field of Educational Administration in order to achieve these gains. With the question which is a summary of the study, in a sense, the participants were asked whether they would prefer the Educational Administration field again if they would start their graduate education again. More than half of the respondents answered “Yes” while the remaining participants stated that they would direct to other areas.

Discussion. When findings of the study are thought in general, it could claimed that the primary situation which needs to be improved related to Educational Administration graduate programs is “professional title absence”. The fact that graduates do not have to be appointed as education managers or to be appointed as educational managers is not compulsory to graduate from Educational Administration graduate programs both causes the field to be evaluates as a theory-based field and creates difficulty in linking theory and practice. In this respect, it is necessary to review the standards of educational administrator recruitment and understanding that “What is essential in the profession is being a teacher.” In addition to this, in case of graduation from Educational Administration graduate programs, necessary qualifications and standards to be appointed as an educational administrator must be fulfilled by graduates. In this way, Educational Administration field is going to be improved and academic boundaries of the field are going to be extended.

Üniversitede Akademisyen ve Yönetici Yetenekleri: Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği Konusunda Bir İnceleme

Academic & Managerial Talent in Universities: Examining the Applicability of Talent Management

Filiz Akar*

To cite this article/ Atıf için:

Akar, F. (2019). Üniversitede akademisyen ve yönetici yetenekleri: Yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusunda bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 514-541. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.3m

Öz. Bu araştırmanın amacı, üniversitede akademisyen ve yönetici yeteneğinin tanımlanması ve yetenek yönetiminin üniversitede uygulanabilirliğinin yönetici deneyim ve görüşlerine dayalı olarak betimlenmesidir. Araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç kamu üniversitesinden 15 öğretim üyesi oluşturmuştur. Görüşme tekniği ile toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yetenekli akademisyen özellikleri liyakat, zihinsel yeterlikler, kişilik, değerler, çalışmaya karşı tutum ve uyum temaları altında bütüncül bir yapı göstermekte; yetenekli yönetici özellikleri ise iletişim-güdüleme, yönetim, bilimsel yeterlikler ile kişilik ve yönetsel değerler temaları altında toplanmaktadır. Yükseköğretimde yetenek yönetiminin gerekli ve yararlı olduğu ancak uygulanabilmesinin çeşitli düzenlemeler gerektirdiği, yeteneği çekme ve tutmada “olumlu çalışma şartları”nın önem taşıdığı, taşra ve merkez üniversitelerinde durumun farklılaştığı ortaya konulmuştur. Yetenek yönetimi uygulamaya dönük, yetenek-potansiyellerin tanımlanması, yetenek yönetimi ve akademik liderlik programlarının oluşturulması, üniversite-yerel yönetim işbirlikleri ile nitelikli akademisyenleri çekecek şehrin sosyo-kültürel olanaklarının geliştirilmesi, akademisyenlerde işdoymu ve olumlu çalışma şartlarını inceleyen araştırmalar önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: İnsan kaynakları yönetimi, yetenek yönetimi, yükseköğretim, akademisyen

Abstract. The aim of this research is to define academics' and managerial talent in the university and to examine the applicability of talent management according to administrators' experience and views. In this study basic qualitative research method was used. Participants determined by purposeful sampling method and study group consists of 15 faculty members-administrators from three public universities. Data were collected through interviews and analyzed by content analysis technique. Findings show that talented academics' characteristics exhibit an integrated structure based on merit, high intellectual competencies, personality, values, harmony, attitude towards work themes; talented managers' characteristics were collected under the themes of communication-motivation, managerial competencies, scientific competencies, personality and managerial values. It has also been revealed that talent management is necessary and useful in higher education but applicability depends on some regulations, positive work environment is important variable for attracting and retaining talent and situation in central and provincial universities is differentiated. Identification of future talents-potentials; organizing talent management and academic leadership programs, development of socio-cultural opportunities of the city that will attract talented academics through university-local administrations collaborations, systematic examination of academics' views on job satisfaction and positive working conditions can be recommended.

Keywords: Human resources management, talent management, higher education, academic scholars

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 13.03.2019

Kabul Tarihi: 22.03.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye, e-mail: filiz.akar@bozok.edu.tr ORCID: 0000-0002-1597-

Giriş

Örgütlerin yaşadığı sorunlar küreselleşmenin etkisiyle farklılaşmaktadır. Sürekli rekabet, bilgi çağı, değişime uyum sağlama, yenileşme gibi küresel ve demografik etkiler örgütleri olağanüstü şartlarda başarılı olmak ve bu başarıyı sürdürülebilir kılmak zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu noktada yetenekli işgören ve yöneticilerle çalışmak, örgütlerin önceliği haline gelmiştir. 1990'lardan beri örgütler yönetim stratejilerini, yetenekli işgörenleri örgüte çekme, doğru rollerde çalıştırma, geliştirme, tutma ve kilit yönetim pozisyonlarına hazırlama yönünde tasarlama başlamışlardır (Kermally, 2004). Çünkü yüksek performanslı örgütler, sahip oldukları rekabet avantajının işgörenlerin yeteneklerine bağlı olduğunu ve bu yeteneklerin sürekli geliştirilmesi gerektiğini fark etmiştir (Sinclair, 2004). Araştırmalar yetenek ve yetenekli işgörenin, örgütlerin performans ve başarısındaki önemini; yetenek yönetiminin ise örgütlere üst düzey bir performans, rekabet avantajı ve sürdürülebilirlik sağladığını ortaya koymaktadır (Axelrod, Handfield-Jones ve Welsh, 2001; Michaels, Hanfield-Jones ve Axelroad, 2001).

Yirminci yüzyılın başında öncelikle psikoloji olmak üzere farklı bilim alanlarında incelenen yetenek, 1990'lardan itibaren yönetim bilimleri alanında incelenmektedir (Berger ve Berger, 2003; Kermally 2004; Li ve Devos, 2008). Yetenekler, örgütsel amaçlara ve performansa ayırt edici katkılar sağlayan, örgüte "rekabet avantajı" kazandıran, işgören ya da işgören gruplarıdır (Chartered Institute of Personnel and Development [CIPD], 2007; Li ve Devos, 2008). Örgütler için yetenekli işgörenler; örgüte çekilmesi, geliştirmesi ve örgütte tutulmaları için sistematik çalışmaların yapılması gereken kritik işgücünü oluşturmaktadır (Peters, 2006; Rothwell, 2005). Yetenek yönetimi ise örgütün uzun vadeli stratejileri ile yüksek performanslıları işe alma, geliştirme, yerleştirme, işgöreni işte tutma çalışmalarını, sistem ve uygulamada bütünleştirme etkinliğidir (Collings, 2014). Yetenek yönetimi, işgörenlerin en yüksek kapasitelerinin, örgütün en yüksek performansına ulaşabilmesi için yönetilmesi becerisidir (McCauley ve Wakefield, 2006). Kısaca yetenek kavramı ile kuruma özel, ayırdedici katkılar sağlayan yüksek potansiyelli birey/gruplar; yetenek yönetimi ile örgüt için özel değer taşıyan kişilerin tanımlanması, kuruma çekilmesi, yerleştirilmesi, geliştirilmesi, bağlılıklarının sağlanarak onları örgütte tutmayı sağlayacak çalışmaların sistemli olarak yürütülmesi ifade edilmektedir (CIPD, 2006).

Yetenek yönetimi rekabet avantajı ve sürdürülebilirlik ile ilişkilidir (Collings, Mellahi ve Cascio, 2018). İnsan kaynakları yönetiminde geline son aşama olarak kabul edilen yetenek yönetimi, şiddetli küresel ve demografik etkilerle başetmekte, örgütün ve çalışanların yeteneğinin oluşturduğu farkın anlaşılması ile uygulanmaya başlanmıştır (Cembrowski ve da Costa, 1998; Shelton-Johnson, 2006). Bu etkilerin bir kısmı; yaşlanma, emeklilik, düşük doğum oranları, nesil farklılıkları gibi demografik etkilerdir (Löffler, Goldgruber ve Hartinger, 2018; Naim, 2014). Yaşlanma ve emeklilik, örgütlerde insan kaynağının sürekliliği için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Diğer yandan nesil farklılıkları, yetenek yönetimi uygulamayı gerekli kılan bir diğer demografik etkidir. 1980'den sonra doğan ve 70 milyon kadar olduğu söylenen Y neslinin kariyerine başlayan ilk dalgası, iş yaşamındadır ancak bu neslin sık iş değiştirme tutumu yöneticilerde büyük hayal kırıklığı yaratmakta, ailelerini sorgulayarak yetişmiş bu nesil, işverenlerini de sorgulamaktadır (Li ve Devos, 2008).

Kermally'e (2004) göre örgütlerde yetenek yönetimi geliştirmenin ilk nedeni küreselleşme ile değişen "iş yapma biçimidir", değişen işgücü yapısı ve yaşlanmaya karşı tedbir almak, ikinci neden örgütü bilgi odaklı yapmak, üçüncü neden ise yenilikçi örgüt olmaktır. Bu etkilerle başedebilmek için örgütlerin, bireysel ve örgütsel amaçlara ayırd edici katkılar sağlayan yüksek performans ve yüksek potansiyelli işgörenleri örgütlerine çekme, yerleştirme, geliştirme ve

örgütte tutmayı kapsayan sistematik bir yetenek yönetimi uygulamalarını gerektirmektedir (Garrow ve Hirsh, 2008; Rothwell, 2005). Örgütleri yetenek yönetimi uygulamaya iten diğer etkiler, iş yapma biçimindeki değişimler, mal ve hizmetlerin küresel ölçekte hareketliliği, bilişim teknolojilerinin hızlı iş yapmayı zorlaması, rekabet avantajı elde ederek sürdürülebilirlik sağlama zorunluğu, uluslararasılaşma, kalite ve akreditasyon gereklilikleridir (Al Ariss, Cascio ve Paauwe, 2014; Oladopo, 2014). İşgörenlerin yaptıkları işte anlam, amaç araması, çalıştıkları iş çevresinde maddi ve maddi olmayan ödül beklentilerinin artması, kilit pozisyonlarda çalışanların hızlı iş değiştirme ve işten ayrılmaları nedeniyle yaşanan işgücü kaybı da örgütleri yetenek yönetimi uygulamaya iten işgören yapısına bağlı etkenlerdir.

Bir örgütün yetenek yönetimi uygulayabilmesinin temel şartı “yetenek zihniyeti”ne sahip olmak, başlangıcı ise örgüt ve işgören yeteneklerinin tanımlanmasıdır. Yetenek yönetimi, sürekli bir yetenek bakışı ve tutumu ile başlar, üst lider ve yöneticilerce kültüre yansır ve yürütülür (Li ve Devos, 2008). Yeteneği tanımlarken, çeşitli ölçütleri dikkate alan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yetenekler, işgörenlerin ve örgütün yeteneği olarak iki başlık altında toplanabilir. İşgören yeteneği, “bireysel ve örgütsel başarı sağlamada kritik önem taşıyan, gözlenebilir, ölçülebilir, kişisel performans davranışları” (Gubman, 1998, 66); “Var olan katkısı, üst düzeyde sergileyebilecek potansiyeli ile örgütsel performansa ayırt edici ve farklı katkı sağlayan bireylerdir” (CIPD, 2007, 3). Yetenekli işgörenler en genel anlamda “yüksek potansiyelli”, “yüksek performanslı” ve “kritik yetenekler” olarak sınıflandırılmakla birlikte, her örgüt kendi stratejileri doğrultusunda farklı yetenek sınıflaması yapabilmektedir. Yeteneğin, değerli, nadir, az bulunur, taklit edilmesi zor olma gibi özellikleri bulunmaktadır (Lewis ve Heckman, 2006). En sık rastlanan yetenek kategorileri, performans ve potansiyeller dikkate alınarak çalışanların “yetenekli”, “katkıda bulunanlar”, “yüksek potansiyeller” ve “asıl yetenekler” olarak sınıflandırılmasıdır. Bir diğer yetenek sınıflandırması da; örgüt beklentileri üst düzeyde ilerleten yüksek kapasiteliler (superkeepers); örgüt beklentilerini ilerleten koruyucular (keepers) örgüt beklentilerini karşılayan yerleşik mensuplar (solid citizens); örgüt beklentilerinin altında kalanlar ise uymayanlar şeklindedir (Berger ve Berger, 2003). Yeteneklerin farklı kategorilere ayrılması, asıl yeteneklerin bulunmasını amaçlamayıp, her kategoride bulunan yeteneklere farklı gelişim ve eğitim programları sunabilme imkanı sağlamak içindir (Symes, 2008). Sears (2002) ise yetenekleri: liderlik yetenekleri, bilgi yetenekleri, teknoloji yetenekleri olmak üzere üç türde sınıflandırmıştır. Araştırmalarda, yükseköğretim kurumlarında liderlik yeteneklerinin; planlama, karar verme, organizasyon, iletişim, astlarını geliştirme, dış - iç çevre farkındalığı, kişilerarası etkileşim, duygusal zeka, değişimi yönetebilme ve program uygulama olduğu bulunmuştur (Christie, 2005; Heuer, 2003; Mackey, 2008, Akt: Riccio, 2010, 29).

Yetenek yönetimi kuramsal olarak yeteneği çekme, yerleştirme geliştirme ve tutma boyutlarından oluşmaktadır (Laumer, Eckhardt ve Weitzel, 2010). Yeteneği çekme, örgütün strateji ve hedefleri doğrultusunda tanımlanmış yetenek ve yetenek gruplarını belirleme, seçme ve işe alımıdır. Yapılan bir araştırmada, 6900 yöneticinin %89’u iş yaşamında en güç konunun “yetenekli kişileri kuruma çekmek” olduğunu belirtmiştir (Axelrod vd., 2001). Yetenekler artık küresel düzeyde farklı coğrafyalarda olabilmektedir. Yeteneği çekmede, işgören değer önermesi yaratma (Employee Value Proposition [EVP]) ve işveren markası olma önem taşır. İşgören değer önermesi, örgütün, yetenekli adayları çekebilme gücünü oluşturan özgün nitelik ve kalitesidir. Cezbetme olarak da anılan çekme çalışmaları, yetenekli işgören özellik ve tercihleri, pozisyon analizleri, iç ve dış çekme kanalları kullanımı, seçme, işe alım faaliyetlerinden oluşmaktadır (Hatun, 2010). Yeteneği çekme kanalları, işgören referansı, web sitesi, üniversiteler, e-istihdam- danışman firmalar, kuruma özel online simülasyonlar, video

özgeçmişler, kurum içi bültenler, sosyal sorumluluk ve yetenek programlarıdır (Akar, 2015; Hatum, 2010; Li ve Devos, 2008). Yetenek sözkonusu olduğunda aslında hangi örgütte çalışacağını seçen taraf yetenekli işgörendir (Akar, 2015). Yetenekli çalışanların genellikle daha iyi maaş ya da yan gelir peşinde koşma olasılıkları azdır. Yüksek yetenekteki işgörenler genellikle, yeni işlere başvurmayan, sosyal medyada CV'lerini bulandırmayanlardır (Laumer, Eckhardt ve Weitzel, 2010). Örgütlerin, yetenekli işgörenleri cezbetmek için maddi, fiziksel imkanlardan çok, heyecan ve ilham verici bir iş ve iş çevresi sağlamaları, yönetirken hassas davranmaları gerekmektedir. Seçme sürecinde ise referans kontrolü, psikometrik testler, görüşme gibi birey odaklı yöntemler; grup testleri, sunum, çalışma deneyimi, rol oynama gibi değerlendirme merkezli çoklu seçme yöntemlerinde kullanılmaktadır (Elegbe, 2010).

Yeteneği yerleştirme boyutu “doğru kişinin doğru yerde çalışması için performansa bağlı olarak bir dizi farklılaştırılmış kariyer yönetimi çalışmasını kapsar (Li ve Devos, 2008). Tanımlanmış yetenek ya da yetenek gruplarının performanslarının sistematik olarak değerlendirilerek terfi ettirilmesi, ödüllendirilmesi ya da geliştirilmesidir. Geliştirme, işgören yetenekleri ile örgütün amaç ve stratejileri arasında bağ kuran “çalışanları yeni sorumluluklar almaya hazırlamak için, sürekli yeni beceriler ve yapabilirlikler edinmesini sağlama sürecidir” (Cheese, Thomas ve Craig, 2008). Örgütler yetenek geliştirme stratejilerini, uzun vadeli amaçlar, kısa dönemli hedeflerle tutarlı; bireyin, grubun ve sistemin verimlilik ve etkililiğini düzenlemek (Ginsburg, 1993); yetenek açığını (talent gap) kapatmak (Akar, 2015), liderlik rollerine yönlendirilecek kilit çalışan/gruplara; ya da belli bir işgücüne değil, örgütteki tüm işgücünün kapasitesini geliştirmek için yeni beceriler edindirmek (Kermally, 2004) için kurabilirler. Geliştirme çalışmaları, iş başında koçluk/mentorluk, problem çözme toplantıları, rotasyon, kişiye özel proje, yetki ve görev gücü artırma, kurum içi (e-learning), kurum dışı eğitimler, rehberli okumalar, kurslar, psikolog/danışman yardımı, sektör dışı kurum ve alanlarda projeler yürütülmesi şeklinde olabilmektedir. Geliştirme faaliyetleri, kilit pozisyonlara hazırlayan yetenek havuzu programları ya da liderliğe hazırlık programları şeklinde de uygulanabilmektedir.

Örgütün başarı, sürdürülebilirlik ve etkililiğini garantiye alan yetenek yönetiminin kilit noktası ise, yeteneği çekme ve tutma uygulamalarıdır (Mabaso ve Moloi, 2016; Pandita ve Ray, 2018). Çünkü, yetenekli işgörenlerin işten ayrılmasının örgüte; üretim kaybı, tüketici memnuniyetsizliği, kalite problemleri, yönetim sürecinde aksama, bilgi, deneyim, zaman ve maliyet kaybı gibi bedelleri olmaktadır (Philips ve Edwards, 2009). Yeteneği tutma boyutu; iş doyumu, iş ortamı tasarımı, sağlık ve güvenlik, iş güvenliği, örgüt kültürü, iş-yaşam dengesi, ödeme, ödül ve takdir, iş performansının tanımlanması gibi çalışmaların programlar halinde sistematik olarak yürütülmesidir. Yeteneği tutma, yöneticilerin bakış açısı, örgüt kültürü ve bağlılık sağlama ile ilişkilidir. Brantley ve Coleman'a (2001) göre kültür, çalışanların bir örgüte katılma ve kalma nedenidir. Eğer bir kişi bir örgütte kalmıyorsa, bunun en önemli nedeni o örgütün kültürüdür. Öğrenebilme, değişme, yenileşme kapasitesi uygun şekilde motive edilip, güvenilir bir ortamda yaratıcılığı desteklenen insan ögesi, örgütlerin uzun süreli varlığını ve sürekliliğini garantilemektedir (Wagner, 2009). Rekabetçi yetenek ortamında, örgütler nitelikli işgücü kıtlığını işgören bağlılığını sağlayarak çözme eğilimindedir. Yeteneği yönetebilmekte “bağlılık” en önemli sayılan ancak en az anlaşılan ve başarılabilen konudur (Athey, 2008). Örgütler, nitelikli çalışanları örgüte kazandırmak ve tutmak için esnek şartlar, ekstra ücretler, geliştirme etkinlikleri, güçlü yönlerini hayata geçirebilecekleri rollere getirme, performanslarını geliştirebilecekleri bağlantıları sağlamaya odaklanmalıdır.

Eğitim örgütlerinde ve özellikle yükseköğretimde yetenek yönetimi bağlamındaki çalışmaların gerekli ama yetersiz olduğu görülmektedir (Heuer, 2003; Riccio, 2010). Eğitim, günümüzde bireyler için küresel değişimlerin gerektirdiği yeterlikleri edinme ve yaşamını sürdürebilmek için stratejik bir faktör haline gelmiş, öğrenme ve eğitim açlığı oluşmuştur (Contreras, 2008; Šolc, Markulik ve Sütöová, 2014). Toplumun üniversitelerden beklentileri artmış ve karmaşıklaşmıştır. Son yıllarda yükseköğretimde, üniversite özerkliğini artırma gereksinimi, yükseköğretim yönetimine daha geniş toplumsal katılım, üniversite faaliyetlerinde şeffaflık talebi, mezunların istihdamını sağlama ihtiyacı gibi hızlı değişimler yaşanmıştır (Šolc, Markulik ve Sütöová, 2014). Üniversitelerden, iyi bir akademik eğitim, geliştirdiği bilgi ve teknoloji birikimi, kamu kurumlarıyla etkili işbirliği kapasitesini güçlendirerek toplumsal yarar sağlaması, ekonomik ve sosyal gelişimin itici gücü olması; bilgi temelli ekonomilerin aracısı olma rolünü yürütmesi beklenmektedir (Sidrat ve Ayadi Frikha, 2018). Diğer yandan üniversiteler, “sürdürülebilir gelişme” sağlayan kurumlardır. Üniversite yönetimi yapı ve sistemleri, toplumsal ve ekonomik gelişim bağlamında önem kazanmıştır (Solc, Markulik ve Stoeva, 2014). Nogoya Deklerasyonu (2014) yükseköğretimin sürdürülebilirlik konusundaki rolünü; yükseköğretim desteği ile başarılacak ekonomik, sosyal, kültürel, çevre ve eğitim hedeflerini belirlemiştir (Aleixo, Leal ve Azeiteiro, 2018,1664). Uluslararası düzeyde “sürdürülebilirlik” bağlamında kalkınma, gelişme; kalite sistemleri, ulusal ve uluslararası işbirlikleri artmıştır. Birçok üniversite, fakülte ve bölüm yöneticisi kalite konusuna daha önce olmadığı kadar eğilmektedir (Rusu, 2016). Bu doğrultuda üniversite yönetici ve çalışanlarının niteliği, yönetim ve karar mekanizmalarının kalitesi üniversiteden beklenen rolleri karşılamada kritik önem taşımaktadır. Üniversite yöneticileri, idari ve akademik kadrolarının niteliği de profesyonel bir yaklaşımla ele almayı gerektiren değişim ve etkiler altındadır. Uluslararasılaşma ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler, yükseköğretimde liderlerinin yenilikçilik rolleri (Lašáková, Bajzíkóvá ve Dedze, 2017, 69); başarı ve başarıyı sürdürebilir kılmakta akademisyen ve yönetici yeterlikleri öne çıkmaktadır (Agrawal, 2010; Boer ve Goedegebuure, 2009; Contreras, 2008).

Üniversitede yetenekli akademik ve idari kadroların ve yetenek yönetimi yapısının kurulmasının toplumsal ve ekonomik gelişmeye olan katkı bağlamında bir gereklilik olduğu söylenebilir. Yükseköğretimde özelleşme, çok disiplinli yaklaşımlar, kalite güvence sistemleri, akreditasyon, girişimci üniversite modeli, uluslararası akademik hareketlilik, hesap verebilirliğe dayalı yönetim gibi konularda değişim söz konusudur. Üniversite liderlerinin sorumlulukları, hesap verebilirlikleri ve performans beklentileri artmıştır (Bisbee ve Miller, 2003). Kar amaçlı örgütlerde yetenekli çalışan kariyerinin erken basamaklarında tanımlanıp liderliğe hazırlanırken, akademik kültürde idari becerilere değil, yöneticilerin bulunduğu disiplinlerdeki mükemmelliğine değer verilmektedir. Bu anlamda yükseköğretimde yetenek temelli bir insan kaynakları yönetimi anlayışının yerleşmesi güç olmakla birlikte gereklidir (Sumardi ve Othman, 2009; Agrawal, 2010). Eğitimde liderlik yeterlikleri, işgören bağlılığını sağlama, bilişim teknolojilerini öğretim süreçlerinde kullanma, ulusal ve küresel entegrasyon, farklı finansal olanakları yaratma, ilham verici bir örgütsel kültür oluşturacak norm ve değerleri stratejik yönetim süreçlerine aktarma gibi bir çok sorumluluğu gerektirmektedir (Florida, 1999).

Üniversiteler, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik gelişmelerde kilit unsur olarak, insan sermayesini eğitmek ve yetiştirmekte hayati rol oynayan kurumlardır (Mirkamali ve Thani, 2011). Bu açıdan üniversiteler eğitim-öğretim, topluma hizmet ve araştırma alanlarında etkililiğini artırarak, küresel ve demografik etkilerle başedecek nitelikli akademik ve idari kadroların oluşturulmasına dönük yetenek temelli bir insangücü yaklaşım ve uygulamalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında yüksek nitelikli akademisyenlerin işe ve örgüte

bağlılığını sağlamak için, çekme ve tutmanın önemle üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir (Naim, 2014; Pandita ve Ray, 2018; Theron, Barkhuizen ve du Plessis, 2014). Tam zamanlı ve sürekli sözleşme ile çalışmak yerine, çoğu ülkede yarı zamanlı sözleşmeyle çalışan akademik kadroların sayısı artarken (Austin, Chapman, Farah, Wilson ve Ridge, 2014), nitelikli akademik kadrolar özel sektör eğitim kurumlarına geçme, sıklıkla iş değiştirme veya işten ayrılma niyeti taşımaktadırlar (Mabaso ve Dlamini, 2018). Ülkemizdeki duruma sayısal olarak bakıldığında 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversitesi sayısı 201'e, öğretim elemanı sayısı 160 972 ye, fakülte ve yüksekokullardaki öğrenci sayısı 7 010 598 e ulaşmıştır (YÖK, 2018). Bu bağlamda ülkemizde hem kurumsallaşma ve akademik geleneklerini oluşturma yolunda yeni kurulmuş çok sayıda üniversitenin olması, hem de performans ve etkililiğe önemli katkı sağlayacak nitelikli akademisyenlerin işgücü devrini azaltıp örgütsel bağlılıklarının sağlanması açısından yetenek yönetiminin önem taşıdığı söylenebilir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerle bu araştırmanın amacı, akademisyen ve yönetici yetenekleri ile yetenek yönetiminin uygulanabilirliğinin üniversite yöneticilerinin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak betimlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yönetici deneyim ve görüşlerine göre yetenekli akademisyen özellikleri nedir?
2. Yönetici deneyim ve görüşlerine göre yetenekli yönetici özellikleri nedir?
3. Üniversitelerde yetenek yönetimi uygulanabilirliği konusundaki yönetici görüşleri nedir?
4. Yetenekli akademisyenleri üniversiteye çekme ve tutma konusunda yönetici görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, temel nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaya yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temel nitel araştırma, genel, temel ve açıklayıcı özellik gösteren çalışmaları belirten nitel araştırma türüdür. Özellikle eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmet, danışmanlık gibi uygulamalı alanlarda en çok kullanılan, temel ve yorumlamacı türdeki araştırmalardır. Temel nitel araştırmaların altını çizen özellik, bireylerin kendi sosyal dünyalarıyla etkileşime girerek gerçekliği inşa etmeleridir. Araştırmacı, olgunun ilgili kişilerdeki anlamıyla ilgilenir. Burada anlam kişilerce keşfedilen değil, inşa edilen anlamlardır (Merriam, 2009, s.22). Dolayısı ile bu araştırma, yükseköğretimde yönetim görevini de yürüten farklı kurumlaşma düzeyinde üniversitelerde ve farklı bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak üniversitede yetenek ve yetenek yönetimini detayları ile ele alarak betimleme amacı taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında üç kamu üniversitesine bağlı beş farklı fakültede yönetim görevini de yürüten 15 öğretim üyesinden oluşmuştur. Araştırmanın

çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı seçmenin amacı, kasıtlı olarak araştırma kapsamında ele alınan araştırma probleminin, en iyi şekilde anlaşılmasına yol açacak olan en uygun kişilere ulaşabilmektir (Creswell, 2017, s.81). Çalışma grubu belirlenirken dört ölçüt gözetilmiştir. Bu ölçütler: a) Çalışma grubunda yeni kurulmuş (son 10 yıl) ve kurumlaşmış (30 yıl ve üstü kuruluş) kamu üniversitelerinin temsil edilmesi b) Katılımcıların fiilen bir yükseköğretim kurumunda yönetim görevini sürdürüyor olması c) Farklı disiplinleri temsil eden fakültelerde görev yapıyor olmak (Tıp, Mühendislik, Fen, Edebiyat, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri [İİBF]) d) Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1’de verilmiştir. Çalışma, üniversite düzeyinde yetenek ve yetenek yönetimi konusundaki görüşlerin incelenmesini amaçladığından farklı disiplinlerden görüşlerin kurumsal bir bütünlük içinde temsil edilebilmesi açısından çalışma grubunda farklı fakültelerden katılımcılar yer almıştır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Univ.	Fakülte	Bölüm	Akademik	Yönetici	Mesleki	Yönetici
						Unvan	Unvan	kıdem	kıdem
Ahmet	Erkek	63	A	Tıp	Cerrahi	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	28	13
Selim	Erkek	50	B	Fen Edebiyat	Sosyoloji	Yrd.Doç.Dr	Bölüm Bşk.	26	1
Meral	Kadın	45	B	İİBF	İşletme	Doç. Dr.	Bölüm Bşk.	12	4
Sinan	Erkek	40	B	Fen Edebiyat	TürkDili Ed.	Doç. Dr.	Dekan Yrd.	8	2
Mehmet	Erkek	42	B	Mühendislik	İnşaat Müh.	Doç. Dr.	Bölüm Bşk.	19	4
Kerem	Erkek	67	A	İİBF	Ekonomi	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	37	25
Melih	Erkek	37	B	Fen Edebiyat	Matematik	Doç. Dr.	Bölüm Bşk.	15	8
Mustafa	Erkek	60	A	Fen	Matematik	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	31	7
Özgür	Erkek	53	A	Mühendislik	Jeoloji Müh.	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	10	1
Bülent	Erkek	63	A	Mühendislik	İnşaat Müh.	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	35	4
Serdar	Erkek	61	A	Eğitim	Eğitim Bil.	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	29	20
Koray	Erkek	43	B	Fen Edebiyat	Biyoloji	Doç. Dr.	Dekan Yrd.	19	2
Kemal	Erkek	39	C	Edebiyat	Sosyoloji	Doç. Dr.	Bölüm Bşk.	13	2
Kadir	Erkek	52	C	Edebiyat	Felsefe	Prof. Dr.	Bölüm Bşk.	13	2
Erhan	Erkek	44	C	Edebiyat	TürkDili Ed.	Doç. Dr.	Bölüm Bşk.	15	5

Veri Toplama

Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu aracılığı ile görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yönetici Görüşme Formu, Açıklama, Kişisel Bilgi Formu, Yetenek Yönetimi Soru Formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formun giriş bölümünde araştırmanın amacı, yöntemi, süreci, katılımcıdan beklenenler, araştırmaya gönüllü katılım, ses kaydı izni, uyulacak etik ilkeler detaylı olarak açıklanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular yer almıştır. Yönetici görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış olan sekiz temel soru ve sonda sorulardan oluşmuştur. Yönetici görüşme formu taslağı, alan uzmanı ve nitel araştırma konusunda deneyimli beş öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen görüşler

doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu taslağı, görüşmelerde kullanılacak şekilde son haline getirilmiştir. Sorulardan bazıları “Üniversitede akademisyen yeteneklerinin tanımlanması konusundaki görüşleriniz nelerdir?”, “Size göre yetenekli akademisyenin özellikleri nelerdir”, “Yetenekli akademisyenin mesleğini icra ederken sergilediği ayırddedici davranışları nasıldır?”, “Yetenekli ve yüksek potansiyelli akademisyenleri üniversiteye çekme ve tutma konusundaki algı ve deneyimleriniz nasıldır?”, “Üniversitelerde yetenek yönetimi uygulanması konusundaki görüşleriniz nasıldır ?” şeklindedir.

Araştırmanın katılımcılarına araştırmanın amacı, süreci, etik ilkeler açıklanarak, gönüllü katılımcılar saptanmıştır. Ön görüşmelerde üç ayrı şehirde, üç ayrı üniversitenin farklı fakültelerinden, yönetim görevini de yürüten katılımcıların görüşme için uygun tarih ve saatleri saptanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. İki katılımcı görüşlerini yazılı olarak iletmış, bir katılımcı ses kaydını tercih etmemiş bu nedenle görüşmede, görüşler detaylı not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde 15 görüşmenin üçü, çalışma konusunda detaylı olarak bilgilendirilen bir öğretim üyesinin işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 60 ila 90 dakika arasında sürmüştür, tüm görüşmeler beş ayda tamamlanmıştır. Görüşmeler, iki katılımcı dışında ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, yanı sıra görüşmede detaylı, yazılı notlar alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) artırmak için Yönetici Görüşme Formunda görüşme tarih, saat ve yer bilgileri ile soru maddeleri, görüşme sırasında kullanılacak biçimiyle hazırlanmış, süreç ve aşamalar açıklanmıştır. Araştırma soruları amaçlar doğrultusunda hazırlanmış sekiz temel soru ve sonda sorulardan oluşmuştur. Yönetici Görüşme Formu hazırlanırken, araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık) artırmak amaçlı detaylı bir alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar ve kuramsal temeller incelenmiştir. Özellikle araştırmanın amacı ile doğrudan ilişkili olan araştırmalar detaylı olarak incelenmiş ve soruların amaçlara uygun içerik ve anlaşılabilirliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı ile yakın geçmişte yöneticilik yapmış olan bir öğretim üyesi ile pilot görüşme yapılmıştır. Soruların, anlaşılabilirlik ve netliği araştırma amacına dönük uygunluğu pilot görüşme ile denenmiştir. Aracın güvenilirliğini (tutarlılık) artırmak amacıyla içerik analizi sürecinde ana temalar belirlenirken araştırma amacı ile doğrudan ilgili ifadeleri analize dahil etmeye dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir. Güvenirlik kapsamında (tekrar edilebilirlik) gerek veri toplama, gerekse analiz aşamasında objektif yaklaşım göstermeye dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğı kullanılmıştır. İçerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiğı sistematik, yinelebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu teknikte önemli yönlerden biri verileri kodlamadır. Yazılı metinler, tek tek öncelikle kodların, kodlardan temaların elde edilebilmesi için analiz edilir (Creswell, 2017, s.30). Verilerin kodlanmasıyla, aynı biçimde kodlanmış tüm verileri okur, o kodun özünde ne olduğunu bulmaya çalışırız (Glesne, 2013). Kodlardan temaların elde edilebilmesi için öncelikle ses kayıtları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler,

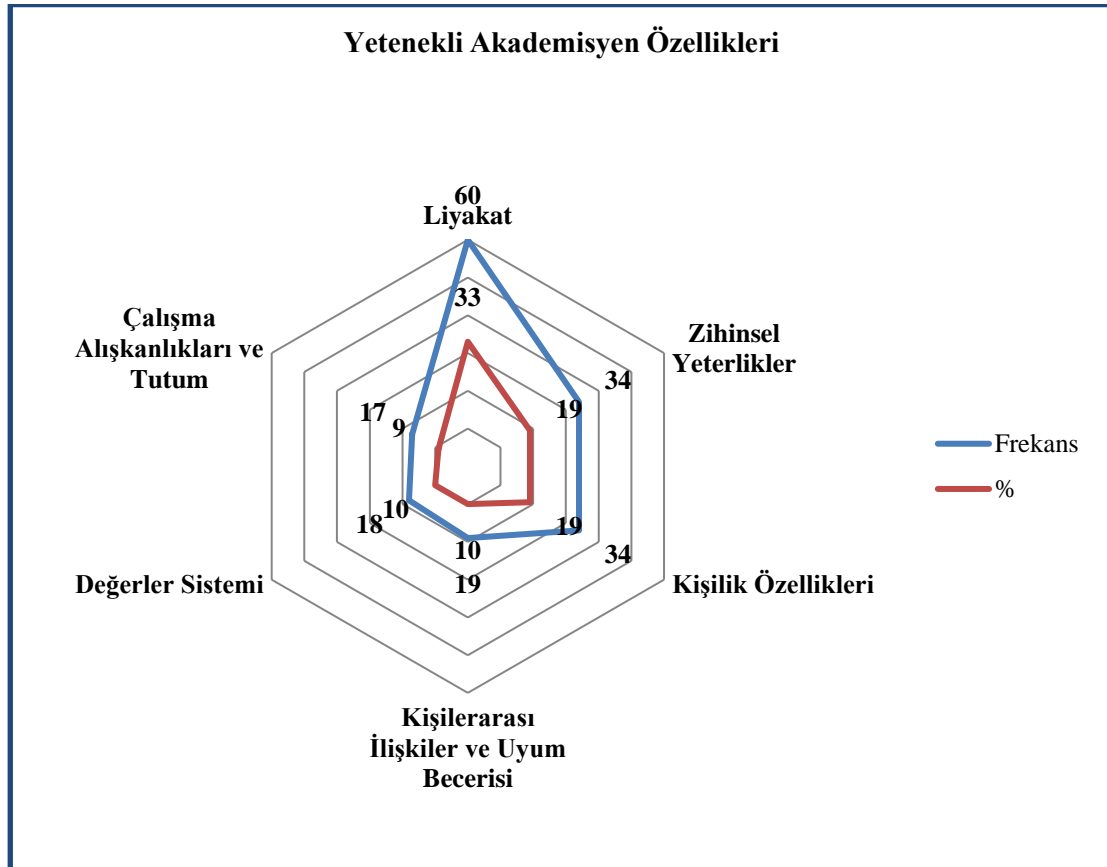
araştırmanın amaçları doğrultusunda temel görüşleri temsil eden ifade ve sözcüklere ayrılarak kodlanmıştır. Birbiri ile ilişkili kodlanmış veriler, ana temalar altında birleştirilerek, araştırma soruları çerçevesinde gruplandırılarak düzenlenmiştir. Çalışmada kurumsallaşmış üniversite (A), kurumsallaşmakta olan iki üniversite (B) ve (C) olarak; araştırmaya katılan üniversite yöneticilerinin her biri, cinsiyete uygun isim kodları verilerek kodlanmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) de kullanılmış, görüşler aktarılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk amacı yetenekli akademisyen özelliklerinin neler olduğu konusunda yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Yetenekli Akademisyen Özellikleri

Katılımcıların yetenekli akademisyen özellikleri konusundaki görüşleri altı ana temada toplanmaktadır. Bu temalar Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Yetenekli akademisyen özelliklerine ilişkin görüşler

Şekil 1 den anlaşılacağı gibi, yetenekli akademisyen özellikleri sırasıyla Liyakat (f=60, %33), Zihinsel Yeterlikler (f=34, %19), Kişilik Özellikleri (f=34, %19), Kişilerarası İlişkiler ve Uyum Becerisi (f=19, %10), Değerler Sistemi (f=18, %10), Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum (f=17,%9) olmak üzere altı ana tema altında toplanmaktadır.

Yetenekli akademisyen özelliklerini gösteren altı ana temaya bağlı alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yetenekli Akademisyen Özellikleri

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Liyakat (f=60, %33)	Nitelikli bilimsel üretim yapabilme ve yazarak yayma	11
	Alanında uzmanlık ve başarılı olma	9
	Nitelikli araştırmacı olma	6
	Kurum kültürüne ayırdedici katkı sağlama	6
	Güncel gelişmeleri takip etme	6
	Nitelikli kültürel, sanatsal ve insani altyapıya sahip olma	6
	İyi düzeyde yabancı dil bilme	5
Zihinsel Yeterlikler (f=34, %18)	Disiplinlerarası çalışabilme	3
	Öğrenmeye karşı meraklı ve sorgulayıcı olma	7
	Düşünsel sorgulama ve tartışmalar yapma	5
	Düşünsel anlamda özgür olma	5
	Yeni bir düşünce ortaya koyma	4
	Merakını gidermede sebatkar olma	3
	Analitik düşünme	2
Kişilik Özellikleri (f=34,%18)	Olay ve olgulara çok yönlü bakma	2
	Problem temelli düşünme	2
	Uyumlu-çatışmasız olma	6
	Meraklı ve sorgulayıcı olma	6
	Araştırma yapmayı sevmeye	4
	Yenilikçi olma	4
	Sosyal olma	3
Uyum ve İletişim Becerisi (f=19, %10)	Bağımsız olma	3
	Yaratıcı olma	2
	Sonuç odaklı olma	2
	Birlikte çalışılabilme, uyumlu olma	6
	Etkili iletişim kurma	6
	Psikolojik sorunlardan arınmış olma	3
	Ekip çalışmasına yatkınlık ve işbirliği yapma	2
Değerler Sistemi (f=18, %9)	Kurum-meslektaş-öğrenci ile eşit ilişki kurma	1
	Kurum kültürü ile duygusal bağ kurma	1
	Öğrenciye ufuk gösterme misyonunu sahiplenme	5
	Mesleğini yaşam tarzı olarak algılama	3
	Evrensel farkındalığa sahip olma	2
	İşini hayat felsefesi yapma	2
	Parayı ikinci planda tutma	2
Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum (f=17,%9)	İnsani değerlerle donanmış olma	2
	Verimli çalışma	3
	Yöntemli çalışma ve yöntemi uygulama	3
	Çalışkan olma	2
	Gelişmiş problem çözme becerisine sahip olma	2
	Yaptığı işi sevmeye ve ne yapmak istediğini bilme	2
	Özgün çalışabilme	1

Liyakat, zihinsel yeterlikler ve kişilik özellikleri yetenekli akademisyenin temel özellikleri olarak değerlendirilmektedir. Öncelikle vurgulanan liyakat ve bilim insanı olma özelliği bir yönetici tarafından;

Bilim insanı niteliklerini taşımak; analitik düşünebilme, sentez gücü, sorgulayabilme, iyi soru sorabilme, bu çok önemli. Alternatif getirebilme, özetleyebilme, tartışabilme, yani bir görüşün artılarını eksilerini ortaya koyabilme, yapıcı eleştirebilme diyebiliriz (Serdar, 61 yaş, Eğitim Fakültesi, Üniv. A) olarak ifade edilmiştir.

Liyakat teması kaspamında “nitelikli bilimsel araştırmalar yapma, bunu yayıma dönüştürme”, “fikir üretme”, “bilgiye karşı merak duyma ve azimle ilerleme” gibi özellikler en sık ifade edilen yetenekli akademisyen özellikleridir. Bu görüşlere ek olarak iki katılımcının liyakat temasına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Bilimsel çalışmaları iyi olacak, araştırmalarını uluslararası, impact faktörleri yüksek dergilerde bilimsel yayınlara dönüştürmüş olacak, uluslararası bilim camiasını izleyecek ve entegre olacak. Konu ile başbaşa bıraktığınızda yapamıyor kişi. Ama bu kişiler konuyu kendi başına çalışmayı biliyor, nereden başlayacağını planlamayı biliyor. Uluslararası düzeyde bilim camiasına entegre olmuş oluyor (Özgür, 53 yaş, Mühendislik Fakültesi, Üniv. A.).

Yetenekli akademisyen, verimli çalışan ve bilimsel üretim yapan, lisansüstü öğrencilerin yetişmesini temin eden kişilerdir. Ürettiklerini mutlaka kaliteli yayına dönüştürmeli, üniversite ve ülkesinin adını duyurmalı. Bölümün, çalıştığı birimin geleceğine ışık tutacak görüşler önerebilmeli (Mustafa, 60 yaş, Fen Fakültesi, Üniv. A.).

Yönetici görüşlerine göre yetenekli akademisyenler, liyakati, kişilik ve bilimsel eserlerinin kalitesi ile kuruma ve kurum kültürüne ayırddedici katkı sağlayanlardır. Kişilik özellikleri teması kapsamında “yenilikçi ve sorugulayıcı olma”, “uyumlu – çatışmasız olma”, “meraklı ve araştırmacı olma” en sık ifade edilen özelliklerdir. Kurum kültürüne ayırddedici katkıya ilişkin örnek yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sebat çok çok önemli. Hiç yılmadan usanmadan, iğneyle kuyu kazma mantığı içinde artık yeter diyememesi, belki biraz işkolik aynı zamanda kendisini ve çevresini düşünebilen, bilinçli yaşayabilen, yenilik ve değişimleri takip edebilen, proaktif düşünebilen. Kurum kültürünü akademik gelenekleri bir marka olarak etkileyen kişiler (Bülent, 61 yaş, Eğitim Fakültesi, Üniv. A.).

Kuruma katkısı farklı oluyor, yaptıklarıyla kurumun reklamını yapıyor; yetenekliler ben biliyorum demiyorlar; öğrenmeye çok açıklar (Melih, 37 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. A.).

Yetenekli akademisyenlerin kurum kültürüne yaptığı ayırddedici katkıyı bir yönetici sosyalleşme süreci içinde “marka olma” bağlamında aşağıdaki ifadeleriyle açıklamıştır:

Yetenekli diyorsanız biraz bir marka olabilmeli. Kültürü etkileme, ekol olma, merak, alternatif sunabilme. Bilim insanı olma özellikleri ve marka olabilme faktörü çok önemli. Marka olabilmeye sosyalleşme mantığı içinde bakarsak, örgüt bireye kültürünü empoze ediyor, ama birey hiç bir zaman pasif değil, bu sosyalleşmede örgütün bireye baskısı, empozesi, kültürünü kabul ettirmesi hegomonik bir durum arz edebiliyor, ama bazı bireyler de de tersi bir etki olabiliyor. Bazen o örgütü dönüştürebilme özelliğine bile sahip. Ama bu herkeste bulunmuyor, işte o yetenekli. Örgütü sürükleyebilen dönüştürebilen. Bu herkeste bulunmuyor. O insanı ordan çekip aldığınızda çökme noktasına geliyor. Bugünkü akademik camiada o, kültüre olan katkısıyla, uluslararası yayın yapma, konsorsiyumlara dahil olma, yeni bir kültürün oluşmasına katkı getirme, akademik geleneklere sahip olma. Yani böyle bir kaç tanenin olması koca kurumu sürükleyebiliyor. Bazen çok sayıda insan olur, ama böyle bir şey yoksa olmuyor, yetenek bana göre bu. Onları bulmak. Yeni bir atılım, program, yaratıcılık, model olmak, ekol olmak, okul olmak (Serdar, 61 yaş, Eğitim Fakültesi, Üniv. A.).

Yetenekli akademisyen özellikleri, Uyum ve İletişim Becerisi (f=19), Değerler Sistemi (f=18) Ve Çalışmaya Karşı Tutum (f=17) temalarını da kapsamaktadır. “Uyumlu ve birlikte çalışılabilir olma” en sık ifade edilen alt temadır. Kurum kültürü ile uyumlu olma ve işini severek yapma iki yönetici tarafından aşağıdaki görüşlerinde olduğu ifade edilmiştir:

Bir ana bilimdalına çok nitelikli bir akademisyen getirdik. Getirilen kişinin bölümde kavga etmediği kimse kalmamış, öğrenci huzursuz, çok iyi İngilizce konuşsa ne olur. Uyumlu olmayan davranışlar, bölümde diğerlerinin akademik performansını etkiliyor (Bülent, 63 yaş, Mühendislik Fakültesi, Üniv. A).

Kişiyi kendimiz analiz etmeye çalışıyoruz; işini seviyor mu; yeteneği var mı; sonra uyum çok önemli, diğerleriyle ve bölümle uyum sağlayabilir mi? Bunların tespiti çok önemli. Biz başarılı bir bölümüz, herkes odasında severek çalışır, işiyle uğraşır (Koray, 43 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Öğrenciyi ufuk gösterme, evrensel farkındalıklara ve insani değerlere sahip olma, parayı ikinci planda tutma, mesleğini yaşam tarzı olarak algılama gibi değerlere sahip olma ayırddedici yetenekli akademisyen özellikleri olarak sıralanmaktadır. Değerler ve çalışma yaşamına yaklaşım iki yönetici tarafından aşağıdaki görüşlerinde olduğu gibi dile getirilmiştir:

Akademisyenlik meslek değil yaşam tarzıdır, gerçek bir akademisyen olmak acılı bir süreç, acılı bir meslek, bağımsız kişilik ve kültürel altyapı çok önemli. Dünya klasiklerini okumuş olmalı, yaptığı işte kaybolma, kuram ve olgularla bağımsız olması önemli (Kerem, 67 yaş, İİBF, Üniv. A).

Kişi kendini 8.30-5.30 programlamamalı, sadece dersini verip gitmek olmaz, akademik çalışmalarını devam ettirmesi gerekiyor; hesap yapmamalı, para karşılığı düşünmemeli herşeyi (Özgür, 53 yaş, Mühendislik, Üniv. A).

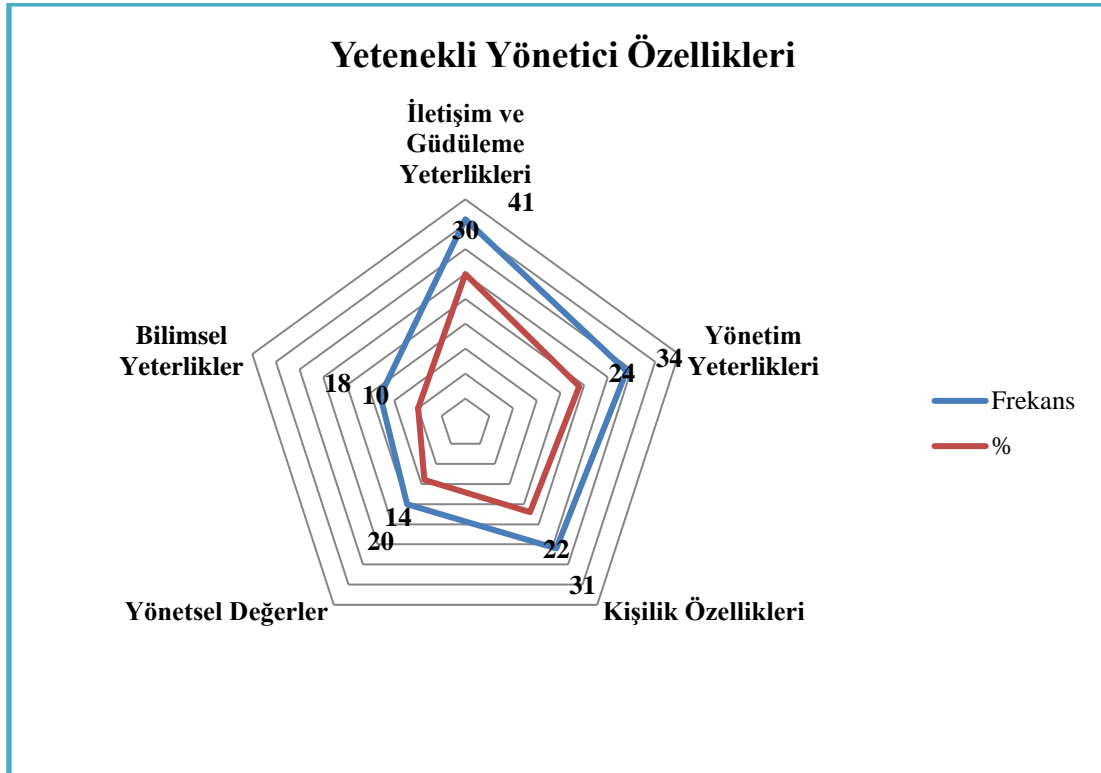
Yeteneği, çalışmaya karşı disiplinli tutum özelliği çerçevesinde ele alan bir katılımcı ise görüşlerini;

Kısa süreli algılayan ve hızlı kavrayan akademisyen, yetenekli olsa dahi akademik kurallar çevresinde kendini disipline edecek. Tek başına yetenek olmaz. O alanın istediği bilimsel disiplin çerçevesine tabi olmalı ve bu çerçevede çalışabilmeli (Erhan, 44 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C)

biçiminde açıklamıştır. Görüldüğü gibi liyakat, nitelikli bilimsel eser üretme ve yayımlama, bilgiye karşı meraklı ve sabırlı olma, planlama, analiz ve senteze dönük zihinsel yeteneklere sahip olma, parayı ikinci planda tutma, sistemli çalışabilme, kültürel bir altyapıya sahip olma, uyumlu olma gibi özellikler ile “kurum kültürüne ayırddedici katkı sağlama” yetenekli akademisyen özellikleri olarak öne çıkmaktadır.

Yetenekli Yönetici Özellikleri

Araştırmanın ikinci amacı, yöneticilerin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak üniversitede yönetici yeteneklerinin incelenmesidir. Yönetici yetenekleri konusundaki görüşler beş ana temada toplanmaktadır. Bu temalar Şekil 2 de verilmiştir.



Şekil 2. Yetenekli yönetici özelliklerine ilişkin görüşler

Şekil 2’de verilen katılımcı görüşlerine göre üniversitede yetenekli yönetici özellikleri sırasıyla İletişim ve Güdüleme Yeterlikleri (f=41, %30), Yönelysel Yeterlikler (f=34, %24), Kişilik Özellikleri (f=22,%31), yönelysel değerler (f=20,%14), Bilimsel Yeterlikler (f=18, %10) olmak üzere beş ana temada toplanmaktadır. Katılımcıların tümü yöneticinin iletişim becerileri ve güdüleyici olumlu çalışma ortamı oluşturma yeteneğinin önemini vurgulamışlardır. Görüşlere göre üniversitede yetenekli yönetici en başta huzurlu çalışma şartları oluşturabilen, sorun çözmeye yardımcı iletişim becerilerine sahip olanlardır. Yöneticinin hem bir çok idari konu ile uğraşan hem de çalışanların sorunlarını anlayan, dinleyen, empati kuran, huzurlu çalışma şartları sağlayan kişiler olması gerekliliği belirtilmektedir. Yetenekli yöneticinin huzurlu çalışma şartları oluşturmadaki rolü üç üniversiteden katılımcılar tarafından önemli bir yetenek alanı olarak ifade edilmiştir. Bu özelliği kurumlaşmış bir üniversiteden katılımcı;

Huzuru sağlamak için seçildim, huzur çok önemli, yönetici çok sabırlı olmalı ve huzurlu bir çalışma ortamı; baştan kriterler konularak, bilinçli olarak yönetici seçilmeli (Özgür, 53 yaş, Mühendislik Fakültesi, Üniv. A).

biçimindeki görüşüyle dile getirmiştir.

Bu konuda kurumsallaşmakta olan iki farklı üniversiteden katılımcılar ise görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Adaletli ve eşitlikçi olmalı, insanları motive edebilmelidir. Duygusal zekası gelişmiş olmalı. Olumsuz duygularını kontrol edebilmeli, olumlu duygularını problem çözmeye ve insanları, sorunları anlamada ve çözmeye kullanabilmelidir. (Kadir, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Hızlı karar-hızlı çözüm, idare etme sanatını bilecek; sorunları hızla çözmeye çalışacaksın, Verimli olmak için mutlu olmalarını sağlamak lazım. Huzursuzluk olursa verim alamayız (Sinan, 40 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Yetenekli yönetici özelliklerini gösteren beş ana temaya bağlı alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Yetenekli Yönetici Özellikleri

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İletişim ve Yeterlikleri 41 (%30)	Huzursuzlukları engelleme	10
	İnsanları motive etme	5
	Çalışanlarına değerli olduğunu hissettirme	5
	İnsanlar arası ilişkileri hoşgörülle dengeleme	4
	Çalışma ortamında olumlu hava yaratma	3
	Etkili iletişim kurma	2
	Dert dinleme	2
	Olumsuz duygularını kontrol etme	2
	İnsanları, sorunları anlama	2
	Çalışma şartlarını kolaylaştırma	2
	Farklı kişilikleri benimseme	1
	Çalışanların performansını değerlendirme	1
	Ulaşılabilir ve konuşulabilir olma	1
	Gelişmiş duygusal zekaya sahip olma	1
Yönetim Yeterlikleri 34 (%24)	Çalışanlara geliştirici olanaklar sağlama	7
	Akademik kültür vizyonu oluşturma	3
	Kurumun geleceği için insan yetiştirme	3
	Kuruma ayırdedici katkı sağlama	3
	Hızlı çözüm üretme	3
	Doğru ve etkili karar verme	3
	Bilgilendirici olma ve mentorluk yapma	2
	Problem tespitini doğru yapma	2
	İşbirliği ve kararlara ortak katılım sağlama	2
	Şeffaf ve hesapverebilir olma	2
Bürokratik engelleri ve bürokrasiyi azaltma	2	
Program ve standartları bilme-uygulama	2	
Kişilik Özellikleri 31 (%22)	Adaletli olma ve yönetme	10
	Hoşgörülü olma	7
	Objektif ve demokratik olma	4
	Çözüm odaklı olma	4
	Girişimci olma	3
	Sabırlı olma	2
Hayatı ve insanları tanıma	1	
Yönetimsel Değerler 20 (%14)	Huzurlu iş ortamı sağlama	6
	Görüş, işbirliği ve kararlara katılma değer verme	4
	Yönetirken akademik değerleri gözetme	3
	Örgütsel değerlerin gelişmesine katkı sağlama	2
	Değer farkındalığı yaratma	2
Kurumsal kültürü önemseme	2	
Bilimsel Yeterlikler 13 (%10)	İyi akademisyen olma nitelikleri taşıma	5
	Bilimsel görüş, duruş, etik ve iş ahlakı olma	5
	Akademik hayat ve kurumsal yönetim geleneği taşıma	2
	Sürekli araştırmacı olma	1

ana temalarda en sık ifade edilen yetenekli yönetici özellikleri, huzursuzlukları engelleme (f=10), adaletli olma ve yönetme (f=10), çalışanlara geliştirici olanaklar sağlama (f=7), hoşgörülü olma (f=7) huzurlu iş ortamı sağlama (f=6), iyi akademisyen olma (f=5), insanlara değer verme (f=5) ve güdüleme (f=5) alt temalarıdır. Yöneticilerde iletişim ve güdüleme yeteneğinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çalışanlara değerli olduğunu hissettirmesi, olumsuz duyguları kontrol edebilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, ulaşılabilir, konuşulabilir olması, farklı kişilikleri benimseyebilmesi, duygusal zekasının gelişmiş olması gibi iletişim becerileri önem taşımaktadır. Bu yeterliklerden en sık ifade edilen “huzurlu çalışma ortamı sağlama ve huzursuzlukları engelleme” özellikleri katılımcılar tarafından aşağıdaki örnek görüşlerde olduğu gibi ifade edilmiştir:

Çalışan ve üreten insan hiç bir zaman problem çıkarmaz. Huzur olunca çalışılıyor. Baştan yetenekliyi çekmek, işiyle ilgili kişiler olarak çalışmaya yöneliyor. Boş kalan insan problem çıkarıyor. Bölümde huzur olunca çalışılıyor (Koray, 43 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv.B).

Mutluluğu sağlayacak ortam önemli; huzurun olmadığı yerde olmuyor; kişisel uygulamalara maruz kalmayacak. Bilim adamı olduğu için değerli hissedecek (Sinan, 40 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv.B).

Çalışanlara geliştirici olanaklar sağlama, etkili karar verme, bürokrasiyi azaltma, şeffaf ve hesap verebilir olma, kararlara katılım sağlama gibi yönetim yeterlikleri de yöneticilerin ikinci sıradaki yetenek temasını oluşturmaktadır. Adaletli olma ve yönetme (f=10) ile hoşgörülü olma (f=7) da yetenekli yöneticide olması gereken kişilik özellikleri olarak öne çıkmaktadır. Bu görüşler iki katılımcı tarafından aşağıdaki görüşlerde belirtildiği gibi deneyimlenmiştir:

Kurumsal güvenin tesis edilerek akademisyenlerin kendilerini güvende hissetmelerinin sağlanması gerekir. Onlara önemli ve değerli oldukları söz, davranış ve uygulamalarla hissettirilmelidir. Çalışma ortamlarında esnekliğin sağlanması, aşırı ders yükü veya idari yük yüklenmemesi gibi (Kadir, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Yöneticilik vasıflarını taşıyan, yönetici vasıflarını taşıyarak yetenekli olacak. Adil olacak, bulunduğu birimin gelişmesi için gayretli bir biçimde çaba sarfedecek (Erhan, 44 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Yöneticinin, yönetirken sahip olduğu değerler sistemi ile bilimsel yeterliği de yeteneği temsil eden özellikler olarak öne çıkmaktadır. “Kararlara katılıma değer verme”, yönetirken “akademik değerleri gözetme”, “iş ahlakına sahip, iyi akademisyen olma” yönetsel ve bilimsel yeterlikler teması altında yer alan öne çıkan özelliklerdir. Akademiada yönetici yeteneklerinin değerler sistemine de bağlı olduğunu belirten görüşler ifade edilmiştir. Bu görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Yönetici akademik olarak yeterli olmayınca ego çıkıyor, yetkisiyle ezme ortaya çıkıyor. Akademik yeterlik çok önemli. “Lafta kalmayan şeffaflık”, “Bilimsel etik ve iş ahlakı olmadan olmaz” Herkese eşit mesafede durmalı, çalışma ortamında sıcaklık çok önemli, böyle bir ortamda kişi ayrılabilir hale iletişim sürüyor. Yönetici yetersizse, kendisi problem üretmeye başlıyor. Akademik olarak yeterli olması gerekir. Rencide etmeyecek şekilde iletişim kurması gerekir. Yönetici problemleri doğru tespit edip, çözüm için hep birlikte düşünerek karar verip, sonucunda paylaşacak (Koray, 43 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Akademisyeni klasik hiyerarşik yapı ile çalıştıramazsınız. Akademik kültürü oluşturmada standartlar, kurallar ve gelenekleri oluşturabilmeli. Özgür bilim insanların birlikte yönettikleri bir akademia; ekol ve okul olmayı başarabilme; öğretim lideri olmalı; akademia da yönetmek farklıdır” (Serdar, 61 yaş, Eğitim Fakültesi, Üniv. A).

Akademik ortamda en önemli yönetici yetenekleri; huzurlu çalışma ortamı sağlama bağlamında gelişmiş iletişim ve güdüleme becerilerine; geliştirme ve karar süreçleri odaklı profesyonel yönetim

yeterliklerine; adaletli olma, hoşgörüyü içeren kişilik özelliklerine; iş ortamı huzuru, katılımı ve akademik değerleri gözetmeyi kapsayan yönetsel değerlere; iyi akademisyen, bilimsel duruş ve iş ahlakına sahip olma açısından bilimsel yeterlikler temalarında toplanmaktadır.

Yeteneği Çekme ve Yeteneği Tutma

Yetenekli akademisyenleri çekme ve tutma konusundaki görüşler, “olumlu çalışma şartları”, “sınırlılıklar” ve “avantajlar” temaları altında toplanmaktadır. Yeteneği çekme ve tutmada sınırlılık ve avantajların merkez ve taşra üniversitelerinde farklılaştığı görülmektedir. Üniversitelerde yeteneği çekme konusundaki görüşler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Üniversitelerde Yetenekli Akademisyeni Çekme ve Tutma

Ana Temalar	Alt temalar	f	(%)
Olumlu Çalışma Şartları	Yönetim desteği	14	15
	Gelişme olanakları	12	13
	Tanınma ve takdir	11	11
	Toplam	37	39
Merkez Üniversite	Sınırlılıklar (Kadro)	14	15
	Avantajlar (Güçlü kültür)	17	17
	Toplam	31	32
Taşra Üniversitesi	Sınırlılıklar (Sosyal imkanlar)	18	19
	Avantajlar (Kadro)	10	10
	Toplam	28	29

Bulgulara göre üniversitelere yetenekli akademisyenleri çekme ve tutmada “Olumlu çalışma şartları” (f=37) tüm katılımcılar tarafından ifade edilen birinci ana temayı oluşturmaktadır. Yönetim yaklaşımı ve uygulamalarıyla hissedilen destek (f=14), gelişme olanaklarının sağlanması (f=12), tanınma, takdir ve değer gördüğünü hissetme (f=11) kurumsallaşma farkı olmaksızın katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

Bizler beyniyle yorulan insanlarız. Çekebilmek için mutluluğu orada bulacağım ve çalışacağım dedirebiliyorsan, mutsuz yerden mutlu yere akademisyen çekebilirsiniz. Bilimsel olarak çalışabileceği ortamın sağlanması. Kütüphane, sosyal, mutlu çalışma ortamı sağladığımızda çekebileceğimizi düşünüyorum. Fark ettiren mutlu olmak. Orda değil de burda mutlu olacağım diyebiliyorsa bireyi oraya çekersiniz (Erhan, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

İş huzuru o kadar önemli ki bazen maaş hiç sorulmuyor; önce şehir sonra lojman, okul soruluyor. Mutluluğu sağlayacak ortam önemli; huzurun olmadığı yerde olmuyor; kişisel uygulamalara maruz kalmayacak, bilim adamı olduğu için değerli hissedecek (Sinan, 40 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Bir akademisyen kurumundan ne ister bunun tespitinin yapılması gerekir. Kurumsal güvenin tesis edilerek akademisyenlerin kendilerini güvende hissetmelerinin sağlanması gerekir. Onlara önemli ve değerli oldukları söz, davranış ve uygulamalarla hissettirilmelidir. Çalışma ortamlarında esnekliğin sağlanması, aşırı ders veya idari yük yüklenmemesi gibi (Kadir, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Yetenekli akademisyenleri çekme ve tutma konusunda katılımcı görüşleri sınırlılıklar ve avantajlar olmak üzere farklılaşmaktadır. Merkez üniversitelerde yeterli kadro bulunmaması (f=14); taşradaki üniversitelerde üniversite ve şehrin eğitsel, sosyal ve kültürel imkanların yetersizliliği (f=18) yeteneği

çekme ve tutmada sınırlılık oluşturmaktadır. Bu durum katılımcılar tarafından aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

Taşra üniversitelerinde bu bir sorun. İnsanları burda mutlu olacaklarına inandırmak lazım; şehrin onlara ne vereceğini iyi anlatmak lazım. Neye geleyim diye soruyor akademisyen (Sinan, 40 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Yetenekli insan paraya gelmez, parayı 2. planda düşünür. Taşrada kadro imkanı var ancak çok yetenekliyi merkez üniversiteler çeker (Mehmet, 42 yaş, Mühendislik Fakültesi, Üniv. B).

İlk sorulan lojman var mı? 2. öğretim var mı? Bilimsel etkinlik desteği vb., çocuğu varsa okul – kreş imkanları, şehrin gelişmişliği çok önemli, kampüs içi çözüm varsa, şehrin dezavantajı aşılabiliyor (Melih, 37 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Yeteneği çekme konusunda merkez ve taşradaki üniversiteler farklı avantajlara sahiptir. Güçlü bir kurum kültürü (f=17) merkez üniversitelerde avantaj iken, kadro alabilmek (f=10) taşradaki üniversitelerden avantaj olarak belirtilmekte ancak yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Merkezi üniversitelerin tersine taşrada böyle bir imkan yok. Merkezde devamlılık var, taşra üniversitelerinde uygulanamazsa (yetenek yönetimi) kurumsallaşamama gibi bir soruna neden olur. (Erhan, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Taşradaki üniversitelerdeki yetenekli akademisyeni herkes ister ama bu akademisyenleri tespit, kazanılma ve tutma çok zor. Taşra üniversitesiyiz. Yetenekli insanlar buraya gelmek istemiyor. 5 yıl Ankara da beklerim ama gelmem diyor. Yetenekli insanları almak için elimden geleni yapıyorum. Referansla gelmeye karşıyım. Kişiyi kendimiz analiz etmeye çalışıyoruz; işini seviyor mu; yeteneği var mı; sonra uyum çok önemli, diğerleriyle ve bölümle uyum sağlayabilir mi? Bunların tespiti çok önemli. (Koray, 43 yaş, Fen Edebiyat Fakültesi, Üniv. B).

Merkez üniversitelerdeki kadro sorunları bir sınırlılık iken, yeteneği çekme konusundaki merkez üniversiteler tarafından verilen teşvikler katılımcılar tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Kadro sorunu önemli, kabiliyetli olanları takip edip, kadro bulmaya çalışıyoruz, ÖYP ile gidiyorlar (Mustafa, 60 yaş, Fen Fakültesi, Üniv. A).

Üniversite teşvik ediyor, makaleye özendirilen çok şey var: Bilgisayar veriyor, akademisyen olarak yurt dışında kalma, vb. (Özgür, 53 yaş, Mühendislik Fakültesi, Üniv. A).

Yeteneği çekme ve tutmada şehrin ve üniversitenin sosyo-kültürel olanakları ile kadro imkanlarının etkisinin olduğu; çalışma ortamında “uyum, huzur, değer görme ve çalışan memnuniyetin sağlanması, yönetimce desteklenme” gibi olumlu çalışma şartlarının yetenekli akademisyenleri üniversitelere çekme ve tutmada büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği

Araştırmanın dördüncü amacını oluşturan yetenek yönetiminin üniversitelerde uygulanabilirliğine ilişkin görüşler “olumlu”, “olumsuz” ve “uygulanabilme şartları” olarak üçe ayrılmaktadır. Üniversite yöneticilerinin yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusundaki görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Üniversitelerde Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği Konusundaki Görüşler

Ana Tema	Alt temalar	f	(%)
Olumsuz görüşler	Uygulandığını düşünmüyorum	10	24
	Var olan şartlarda uygulanması zor	2	5
Toplam		12	29
Olumlu görüşler	Kısmen uygulanıyor	3	7
Toplam		3	7
Uygulanabilme şartları	Yetenek temelli yönetim anlayışı	6	15
	Yeteneği çekme ve tutma olanaklarının sağlanması	6	15
	Yetenek ölçütlerinin belirlenmesi	5	12
	Yönetici atama mevzuatının sınırlılıkları	5	12
	Yetenek arayan yöneticilerin atanması	4	10
Toplam		41	64

Üniversitelerde yetenek yönetiminin uygulanması konusunda katılımcıların çoğu olumsuz (f=12) bir algıya sahiptir. Yetenek yönetiminin üniversitelerinde kısmen uygulandığını görüşünü (f=3) kurumsallaşmış bir üniversite olan A Üniversitesi katılımcıları taşımaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanması konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcılar aynı zamanda yetenek yönetiminin uygulanması gerektiğini, üniversite ve topluma yararlı sonuçlar üreteceğini belirtmektedir. Bu görüş bir katılımcı tarafından görüşü;

Yetenek yönetiminin üniversitelerde uygulanması, kesinlikle evet. Bence şirketlerden daha çok üniversitelere uygulanmalı. Çünkü aydın sınıfı endüstriyelerin başat unsurudur (Kemal, 39 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C)

biçiminde ifade etmiştir. Yetenek yönetiminin yararını vurgulayan bir başka katılımcı ise görüşlerini;

Üniversitede verimliliğin artması, akademik gelişmeye önemli katkı sağlar. Çalışanların memnuniyetini artırır. Kurum kültürünün yerleşmesine katkı sağlar (Kadir, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C) olarak açıklamıştır.

Katılımcıların, hem görüş hem de önerileri “uygulanabilme şartları” temasını oluşturmuştur. Katılımcılara göre yetenek yönetimi uygulayabilmek için “yetenek temelli bir yönetim anlayışı” (f=6), yetenekli akademisyeni üniversiteye çekme ve üniversitede tutma sorunlarını giderme (f=6), “yetenek ölçütlerini belirleme (f=5), yönetici atama mevzuatının sınırlılıklarını (f=5) ve yetenek arayan yöneticileri atama (f=4) gibi yaklaşım ve uygulamaları gerektirmektedir. Yetenek yönetimi uygulamada olumlu çalışma şartları, işgören memnuniyetinin sağlanması ve yeteneği çekme ve tutma olanaklarının önemini vurgulayan bir katılımcı görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Çalışanların memnuniyetinin sağlanmış olması önemli bir faktör. Bugün akademisyenler hangi kurumda neler olduğunu, çalışanlarının memnuniyet durumunun ne düzeyde olduğunu, ne gibi imkanlar sağlandığını kolaylıkla bilebiliyorlar. Kurumun avantajlı taraflarını öne çıkarması ve tanıtması önemlidir. İşe alınacak kişilerin herhangi bir öğretim üyesi olduğu için değil, kurum için önemli olduğu için işe alındığının hissettirilmesi gerekir. Sosyal imkanlar, kreş, spor ve dinlenme tesislerinin varlığı birçok akademisyenin kurumda kalması için önemli bir unsurdur (Kadir, 52 yaş, Edebiyat Fakültesi, Üniv. C).

Yetenek yönetiminin üniversitelerde uygulanabilirliği konusunda görüşlerin çoğunluğu olumsuz olsa da yetenek yönetiminin uygulanması gerektiği ve yararlı olacağı ifade edilmektedir. Verilerin analizinde, öneriler “uygulanabilme şartları” teması altında toplanmıştır. Katılımcılar, yetenek anlayışı geliştirme, yetenek ölçütleri belirleme, yeteneği arayan yöneticileri atama,

yetenekli akademisyeni çekme ve tutma için sosyal-kültürel imkanlar, huzurlu çalışma ortamı, dengeli iş yükü gibi işten memnuniyeti sağlayacak şartların oluşturulmasının yetenek yönetimi uygulanabilmesini, bunun da yükseköğretime katkı ve yarar sağlayacağı görülmüştür.

Tartışma

Üniversite yöneticilerinin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak yetenek ve yetenek yönetimi olgusunun incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, akademisyen ve yönetici yeteneklerinin betimlenmesi ilk amacı oluşturmuştur. Üniversitelerde, ayırdedici yetenekli akademisyen özellikleri liyakat, üst düzey zihinsel yeterlikler, kişilik özellikleri, iletişim ve uyum becerisi, değerler sistemi, çalışma alışkanlıkları ve tutum olarak ortaya konulmuştur. Yetenekli akademisyen özellikleri en başta nitelikli bilimsel üretim yapabilme ve yazarak yayma kapasitesi, alanında uzmanlık ve nitelikli araştırmacı olma, meraklı ve sorgulayıcı kişilik özellikleri ile öne çıkmaktadır. Yükseköğretimde 100 akademisyen, dekan, bölüm başkanı, insan kaynakları sorumlusu katılımcılarla akademik yeteneklerin incelendiği çalışmada, yetenekli akademisyen özelliklerinin; en temel bileşenlerinin zihinsel kabiliyetler (alan uzmanlığı-liyakat, bilimsel anlayış ve akademik uzmanlık), yaratıcılık (yenilikçi ve girişimci olma), yüksek performans, iletişim ve işbirliği becerisi olduğu bulunmuştur (Thunnissen ve Van Arensbergen, 2015). Benzer şekilde, Oxford Üniversitesi kariyer geliştirme planında, akademik kadrolarda alan uzmanlığı, araştırmacılık niteliklerini vurgulayan yüksek potansiyelliler grubuna odaklanılmaktadır (University of Oxford, HR Action Plan, 2011). Birlikte çalışılabilir ve uyumlu olma, yöntemli çalışabilme, öğrenciye ufuk gösterme, mesleğini yaşam tarzı olarak algılama, alanında uzman, bilim insanı olma ve bunu eserleri ile yayabilme bütünlüğü içinde, akademik kültüre ayırdedici katkı sağlama akademik yetenekler olarak belirtilmektedir. Davies ve Davies'e (2010) göre yetenekli bireyler, örgüte fark yaratan bir katkı yapmak ve değer görmek ihtiyacı hissederler. Benzer şekilde bir diğer araştırma bulgusu da yüksek öğretimde yeteneğin tek bir bileşenin değil, farklı bileşenlerin biraraya gelerek, örgüte özel, paydaşlar üzerinde etki gücünü vurgulayan bütüncül bir anlam taşıdığı bulunmuştur (Thunnissen ve Van Arensbergen, 2015).

Yönetici yetenekleri ise sırasıyla yüksek düzeyde iletişim ve güdüleme, yönetim yeterlikleri, kişilik özellikleri, değerler sistemi ve alanında bilimsel yeterlik başlıklarında toplanmaktadır. Vincent de (2004) yükseköğretimde yöneticiler üzerine yaptığı çalışmada, iletişim ve kişilerarası ilişki, yönetim ve profesyonelliğin etkili liderlik özellikleri olduğunu bulmuştur (Akt: Stevenson, 2008). En başta gelen ayırdedici yönetici yeteneği, çalışanlara huzurlu, geliştirici ve güdüleyici olanaklar sağlama olarak betimlenmektedir. Üniversite dekanları ile yapılan bir çalışmada da üniversitenin yenilikçi ve geliştirici bir kültürel değişime, kurumsal amaçları yenileme, çalışanları geliştirme ve motivasyonlarına odaklanması gerektiği bulunmuştur (Lapina, Kairiņa ve Aramina, 2015). Alanyazında da üniversite çalışanlarının mutluluk, moral ve motivasyonunun kritik önem taşıdığı, yöneticilerin, çalışana sağlanan ruhsal girdinin, maddi ödemeler kadar motive edici yönlerini değerlendirmesi gerekliliği, çalışanın motivasyonunu farklı modellerle düzenlemeleri gereği belirtilmektedir (Ginsburg, 1993). Yönetici yeteneğinde "huzur ortamı oluşturma, çatışmaları engelleme" özelliğinin öne çıkması, yöneticilerden, idareciden çok bütüncül bir liderlik beklentisini ortaya koymaktadır denilebilir. Dekanların değişen rolleri konusunda yapılan çalışmada, yöneticilerin meslektaşları için iyi bir iş çevresi sağlama ve bunu sürdürme, niteliği yüksek akademisyenleri işe alma, ihtiyaçlarına duyarlı olma, iyi iletişim kurma ve vizyon sunmanın bir liderlik gerekliliği olduğu

belirtilmektedir. Güdüleyici ve olumlu iş çevresini içeren kültür oluşturmaya odaklanan akademik liderlik kavramı ise “akademik liderler, yüksek düzeyde performans, profesyonellik, bağlılık-adanmışlık gerektiren bir kültür yaratmalı, üniversitelerde liderlik en önemli başarı unsuru sayılmalıdır, çünkü liderlik stili, çalışan motivasyonu ve çalışan moralinde en etkili unsurdur” şeklinde ifade edilmektedir (Ginsburg, 1993). Bu çalışmada adaletli yönetme, hoşgörülülme, yönetirken katılım ve iş etiğine değer verme, bilimsel anlamda yetkin olma da yetenekli yönetici özellikleri olarak sıklıkla ifade edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer alt amacı yeteneği çekme ve tutma konusunda yönetici algılarının incelenmesidir. Yeteneği çekme ve tutma konusundaki görüşler, “olumlu çalışma şartları”, kurumsallaşmış ve yeni kurulmuş üniversitelerde farklılaşan “avantaj” ve “sınırlılıklar” olarak üç tema altında toplanmaktadır. Üniversitelerin sağladığı yönetim desteği, gelişme olanakları, tanınma-takdir nitelikli akademisyenleri çekme ve tutmakta en önemli unsurlardır. Üniversitede yapılan bir araştırmaya göre de yürütülen işin sağladığı doyum, iş ortamında olumlu danışmanlık desteği, rekabetçi bir ödeme ve gelir yapısının özellikle yüksek performanslı akademisyenlerin o kurumda kalmalarındaki en önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Maboso ve Moloji, 2016). Bir başka çalışmada ödeme ve tazminatlar, duygusal tanınma-takdir, performans yönetim sistemi, mentorluk, kariyer geliştirme olanakları (Theron, Barkhuizen ve du Plessis, 2014); teknoloji temelli özel üniversitelerdeki çalışmaya göre ise, performansın değerlendirilmesi, olumlu fiziksel çalışma şartları, iş güvenliği, iş zenginleştirme, arkadaşça bir çalışma kültürünün yetenek yönetimi uygulamalarında en yüksek etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Salau ve vd., 2018). Bu bağlamda araştırma bulgularının alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Yüksek nitelikli akademisyenleri çekmek ve tutmakta, işten ayrılmaları önlemekte örgütsel bağlılık ve işdoyumlarını sağlamak kilit önem taşımaktadır (Maboso ve Dlamini, 2018). Alanyazında bir çok görüş ve bulgu akademiada çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağlılığının sağlanmasının önemini vurgulayan sonuçlara işaret etmektedir. 13 yüksek öğretim kurumunda yapılan araştırma akademisyenlerin %74’ünün daha önce bir başka kurumda iş aradığı, yüksek öğretimde akademik personelin işten ayrılma ve kurumda tutulmasının giderek büyüyen bir problem olduğu (Theron, Barkhuizen ve du Plessis, 2014), yanı sıra 2030’da Dünya daki işgücünün %75’ini oluşturacak olan Y Nesli’nin, bağlılıklarının sağlanması ve işte tutmanın en güç konular olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Naim, 2014). Bu bağlamda yetenek yönetimi uygulamaları ve örgütsel bağlılığı sağlama, örgütlerin sürdürülebilirliği ve başarısında önemli yer tutmaktadır (Pandita ve Ray, 2018; Mabaso ve Dlamini, 2018). Ericson ve Gratton’a (2008) göre de sunulan ortam, işin merak uyandırması ve heyecanlandırması, yetenekli çalışanları cezbetmekte ve sonucunda yetenekli çalışanlar kurumu sadakatleriyle ödüllendirmektedirler.

“Kadro” olanakları, güçlü kültür, teşvikler ve çalışma şartları kurumsallaşmakta olan üniversitelerde bir avantaj iken; bulunan şehrin sosyal, kültürel olanaklarının kısıtlılığı nitelikli kadroları çekme ve tutmada dezavantajdır. Buna karşın kurumlaşmış merkez üniversitede “kadro verememek” nitelikli akademisyenleri çekmekte sınırlılık iken, üniversitenin kültürü ile şehrin sağladığı eğitsel, sosyal ve kültürel olanaklar “avantaj”dır. Kurumsallaşmış üniversiteler lehine böyle bir farkın oluşması alanyazında “işveren markası” olma, “işgören değer atfı” ve “iş doyumunu-örgütsel bağlılık” kavramları ile açıklanabilir. Birçok görüş nitelikli işgörenleri çekmede en önemli faktörün işgören markası olduğunu ve örgütlerin en başta olumlu işveren markası olmak için çabalaması gerektiğine odaklanmaktadır (Pandita ve Ray, 2018). İşveren markası olma (employer branding), oluşturduğu iş ortamı ve şartları ile özellikle nitelikli işgörenin çalışmayı tercih edeceği bir marka olmayı; işgören değer önermesi (employee value proposition) ise işgören üzerinde; değerleri, kültürü, imajı ile anlam taşıyan, öğrenme, gelişme,

sosyal ilişkiler, iyi performansı ortaya çıkaran işyeri iklimini ile kuruma ilişkin bir değerler sistemi oluşmasını ifade etmektedir (Pandita ve Ray, 2018). Diğer yandan kurumsal yönetim gelenekleri oluşmuş olumlu, destekleyici bir ortamın yanı sıra, üniversite ve şehir imkanlarının da nitelikli akademisyenleri çekme ve tutmada önemi ortaya çıkmaktadır. Görev yapılan şehirdeki sosyal ve kültürel olanaklar, çocuklar için iyi eğitim imkanları, lojman olanakları taşradaki üniversitelerde bir sınırlılık oluşturmaktadır. Viyana ve Münih Üniversitelerinin bulunduğu şehirlerde belediye ve üniversitelerin yabancı yetenekli akademisyenleri çekerek şehrin refahını artırmaya yönelik politikalarının incelendiği araştırmada; tahsis edilen kartlarla residanslarda kalmada öncelik, Erasmus ve Marie Curie programı ile araştırma desteği, göçmenlik-vize işlemlerinde kolaylık, üniversitede yetenekli genç akademisyenlere ve doktora öğrencilerine ek burs imkanları, çalışma şartlarını düzenleyen mevzuat, şehir içi ulaşımında indirimler, yabancı dil kursları, özel sektör-üniversite girişimlerine fon sağlama gibi çekme ve tutma politikalarının uygulandığı görülmektedir. Araştırmada bu iki şehirdeki üniversitelerin Dünyanın En iyi Üniversiteleri sıralamasında birisinin 52. Diğerlerinin ise 151-200 bandında yer aldığı vurgulanmıştır (Reiner, Meyer ve Sardadvar, 2017). Bu açıdan şehrin yerel yönetim-üniversite işbirliği içinde akademisyen ve öğrencilere iş-yaşam dengesini gözetten eğitsel-sosyal olanaklar projeler ve işbirlikleri ile sağlanabilir.

Gerçekleştirilen araştırmanın bir diğer sonucu ise, üniversitede yetenek yönetiminin uygulanmasının zor ama yetenek yönetiminin gerekli ve yararlı olduğudur. Benzer şekilde yetenek yönetiminin üniversitede uygulanma zorlukları ifade edilmektedir. Lynch'e (2007) göre üniversiteler, kendi yeteneklerini geliştirmek konusunda sanayinin ve iş dünyasının çok gerisinde kalmıştır. Yükseköğretim kurumları, öğrencilerini geliştirmek için önemli performans gösterirken, kendi idari personelinin becerilerini geliştirmek konusunda aynı başarıyı göstermemişlerdir. Yükseköğretimde yetenek yönetimi hala keşfedilmeye açık geniş bir alan olmayı sürdürmektedir (Riccio, 2010). Katılımcılara göre yetenek yönetimi uygulamak için üniversitelerde yetenek anlayışı geliştirme, yetenek ölçütlerinin belirlenmesi, atama-mevzuat sınırlılıklarının giderilmesi, yeteneği çekme ve tutma olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Bu sonuca göre yükseköğretimde yetenek yönetimi uygulanabilmesi çeşitli şartların oluşmasına bağlıdır. Eğitim kurumları, kendi misyon ve hedefleri ile paralel, istenen yetenek geliştirme çıktılarını oluşturma ihtiyacı içindedirler (Austin, 1993) ve motivasyon ve bağlılığının detaylı olarak düşünülmesini gerektiren yeteneği yönetme stratejileri konusunda detaylı olarak düşünmelidirler (Gupta ve Haque, 2015).

Bu sonuçlara göre yetenek yönetimi geliştirme, en başta liyakata dayalı akademisyen ve akademik liderlik ile potansiyel ve performansı artıran olumlu, destekleyici, iş ortamı oluşturmaya işaret etmektedir. Yüksek öğretimde "akademik liderlik" ve "yetenek temelli stratejik yönetim" yaklaşım ve uygulamalarının geliştirilmesinin kurumsallaşma, etkililik ve verimliliğe katkısının olacağı söylenebilir. Bu açıdan yüksek öğretimin yönetiminde yetenek anlayışının geliştirilmesi, yöneticilerde akademik liderlik eğitimleri, geleceğe dönük yönetici yetiştirme ve yetenek yönetimi programları hayata geçirilebilir. Akademisyenlerin bağlılığı ve işdoyumunun sağlanmasında olumlu çalışma koşulları oluşturmanın önemini ortaya koyulmuş olmasına bağlı olarak, üniversitelerde toplam ödül sisteminin kurulması, takdir ve tanınma ihtiyacını giderecek etkinlikler, mesleki gelişim ihtiyaçlarını gidermek için özel birimler, sistematik olarak işdoyumunu incelemeleri yapılabilir. Yetenek temelli bir yönetim yaklaşımının hayata geçirilebilmesine dönük yetenek tanımlama araştırmaları ile üniversitelerin kendi bünyelerinde yetenek ölçütleri komisyonları kurarak, ileride gerekli olacak yetenek alanları ve

ölçütleri belirlenerek, özellikle yönetim kadrolarına gelecek kişileri önceden belirleyen, akademik liderlik yetenek havuzu kurulabilir.

Yüksek nitelikli akademisyenler, gerek yeteneği çekme gerekse yeteneği tutma konusunda “huzur ve olumlu çalışma şartları” kurumsallaşma farkı olmaksızın katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu kavramların taşıdığı yönetsel karşılıklar değerlendirildiğinde, liyakata, olumlu çalışma şartları ve işgörenlerin iş doyumuna dayalı yetenek temelli bir yönetim anlayışıyla destekleyici kültür oluşturmanın önemi ortaya çıkmaktadır denilebilir. Çalışmada işgören memnuniyeti ve iş doyumunun da nitelikli akademisyenleri çekme ve tutmada önemli kavramlar olduğu görülmektedir. Kurumsallaşmakta olan üniversitelerin, buldukları şehrin yerel yönetimleriyle işbirliği içinde nitelikli akademisyenleri çekme ve tutmaya yönelik işbirlikleri, politikalar geliştirebileceği, projeler üretmesi önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Al Ariss, A., Cascio, W. F., & Paauwe, J. (2014). Talent management: Current theories and future research directions. *Journal of World Business*, 49(2), 173-179.
- Agrawal, S. (2010). Talent development model for business schools: Factor analysis. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 45(3), 481-491.
- Akar, F. (2015). *Yetenek yönetimi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1664-1673.
- Athey, R. (2008). It's 2008: Do you know where your talent is? Connecting people to what matters. *Journal of Business Strategy*, 29 (4), 4-14.
- Axelrod, E. L., Handfield-Jones, H., & Welsh, T. A. (2001). The war for talent, survey-part two. *McKinsey Quarterly*, 2, 9-12.
- Austin, A. E., Chapman, D. W., Farah, S., Wilson, E. & Ridge, N. (2014). Expatriate academic staff in the United Arab Emirates: the nature of their work experiences in higher education institutions. *Higher Education*, 68(4), 541-557.
- Austin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Berger, L. A., & Berger, D. R. (2003). *Talent management handbook*. USA: McGraw-Hill Trade.
- Bisbee, C. D., & Miller, M. T. (2003). *A survey of the literature related to executive succession in land grant Universities*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, USA.
- Boer, H., & Goedegebuure, L. (2009). The changing nature of academic deanship. *Leadership*, 5 (3), 347-364.
- Brantley, M. E., & Coleman, C. Y. (2001). *Winning the technology talent war: A manager's guide to recruiting and retaining tech workers in a Dot-Com world*. New York: McGraw-Hill.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chartered Institute of Personnel and Development. (2006). *Talent management: Understanding the dimensions*, CIPD, London.
- Chartered Institute of Personnel and Development. (2007). *Talent management, research insight*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cheese, P., Thomas, R. J., & Craig, E. (2008). *The talent powered organizations: Strategies for globalization, talent management and high performance*. Kogan Page Ltd., England: London.
- Cembrowski, B. J., & Da Costa, J. L. (1998). Succession planning for management staff at a western Canadian postsecondary technical institute. *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, USA: San Diego.
- Christie, D. (2005). *Learning to grow our own: A study of succession planning at Douglas College*. (Unpublished Masters thesis), Royal Roads University, Canada.
- Collings, D. G. (2014). Integrating global mobility and global talent management: Exploring the challenges and strategic opportunities. *Journal of World Business*, 49, 253-261.
- Collings, D. G., Mellahi, K., & Cascio, W. F. (2018). Global talent management and performance in multinational enterprises: A multilevel perspective. *Journal of Management*, 1-51.

- Contreras, Y. M. (2008). *A Descriptive study: Coaching school leaders for 21st century schools: A new context for leadership development*. (Unpublished doctoral dissertation). University of La Verne, California.
- Cresswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalara giriş*. M. Sözbilir (Çev). Ankara: Pegem.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 418-426.
- Elegbe, J. A. (2010). *Talent management in the developing world: Adopting a global perspective*. England: Gower Publishing Ltd.
- Erickson, T. J., & Gratton, L. (2008). Burada çalışmak ne anlama geliyor? *Yetenek yönetimi. Harvard business review dergisinden seçmeler*. İstanbul: Mess Yayınları, No. 552.
- Florida, R. (1999). The role of the university: Leveraging talent, not technology. *Issues Science Technology*, 16 (4), 67-73.
- Garrow, V., & Hirsh, W. (2008). Talent management: Issues of focus and fit. *Public Personnel Management*, 37(4), 389-402.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hatum, A. (2010). *Next generation talent management: Talent management to survive turmoil*. England: Palgrave Macmillan.
- Heuer, J. J. (2003). *Succession planning for key administrators at ivy-plus universities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, USA.
- Ginsburg, S. G. (1993). *Paving the way for the 21st century: Human factor in higher education financial management*. Washington D.C.: National Association of College and University Business Officers Publication.
- Gubman, E. L. (1998). *The talent solution: Aligning strategy and people to achieve extraordinary results*. New York: McGraw-Hill Professional Book Group.
- Gupta, M., & Haque, M. M. (2015). *Talent retention: A major concern for organizations. Conference Proceedings of international conference on research and business sustainability* (pp. 624-627). Indian Institute of Technology Roorkee.
- Kermally, S. (2004). *Developing and managing talent*. London: Thorogood Publishing.
- Lapina, I., Kairiša, I., & Aramina, D. (2015). Role of organizational culture in the quality management of university. 20th International Scientific Conference Economics and Management (ICEM-2015). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 770-774.
- Lasakowa, A., Bajzikova, L., & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79.
- Laumer, S., Eckhardt, A., & Weitzel, T. (2010). Electronic human resources management in an e-business environment. *Journal of Electronic Commerce Research*, 11(4), 240-250.
- Lewis, E. R., & R. J. Heckman (2006). T+D, Talent management: a critical review. *Human Resource Management Review*, 16 (2), 139-154.
- Li, F. F. & Devos, P. (2008). Talent management: art or science: The invisible mechanism between talent and talent factory. *Unpublished Master's Thesis*, University of Kalmar, Sweden.
- Löffler, K., Goldgruber, J., & Hartinger, G. (2018). Moving towards a competence center for geriatric medicine and care: Quality management and human resource management as major support factors. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 32(1), 47-55.

- Lynch, D. (2007). *Can Higher Education Manage Talent?* www.csun.edu. 10.11.2018 tarihinde <http://www.insidehighered.com/views/2007/11/27/lynch> adresinden alınmıştır.
- Mabaso, C., & Moloi, K.C.(2016). The influence of compensation on talent retention at a TVET College. 14.12.2018 tarihinde <https://ssrn.com/abstract=2851760> adresinden alınmıştır.
- Mabaso, C. M., & Dlamini, B. I. (2018). Total rewards and its effects on organisational commitment in higher education institutions. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1),1-8.
- Mackey, J. A. (2008). *Community college leadership succession: Perception and plans of community college Leaders. (Unpublishes doctoral dissertation)*. University of Arizona, USA
- McCauley, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21 st century: Help your company find, develop and keep its strongest workers. *The Journal For Quality & Participation*, 29(4), 4-7.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. USA: John Willey & Sons.
- Michaels, E., Hanfield-Jones, H., & Axelroad, B. (2001). *The war for talent*. USA: Harvard Business School Press.
- Mirkamali, S. M., & Thani, F. N. (2011). A study on the quality of work life (QWL) among faculty members of University of Tehran (UT) and Sharif University of Technology (SUT). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 179-187.
- Naim, M. F. (2014). Leveraging social media for Generation Y retention. *European Journal of Business and Management*, 6 (23), 173-179.
- Oladapo, V. (2014). The impact of talent management on retention. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 19-36.
- Pandita, D., & Ray, S. (2018). Talent management and employee engagement—a meta-analysis of their impact on talent retention. *Industrial and Commercial Training*, 50 (4), 185-199.
- Peters, T. (2006). Leaders as talent fanatics. *Leadership Excellence*, 23(11), 12-13.
- Philips, J. J., & Edwards, L. (2009). *Managing talent retention: An ROI approach*. USA: Pfeiffer Publishing.
- Reiner, C., Meyer, S., & Sardadvar, S. (2017). Urban attraction policies for international academic talent: Munich and Vienna in comparison. *Cities*, 61, 27-35.
- Riccio, S. J. (2010). *Talent management in higher education: Identifying and developing emerging leaders within the administration at private colleges and universities (Unpublished doctoral thesis)*. University of Nebraska, Faculty of the Graduate College, Nebraska.
- Rothwell, W. J. (2005). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*. (Third Edition), USA: Amacom Books.
- Rusu, C. (2016). From quality management to managing quality. *Social and Behavioral Sciences*, 221, 287-293.
- Salau, O., Osibanjo, A., Adeniji, A., Oludayo, O., Falola, H., Igbino, E., & Ogueyungbo, O. (2018). Data regarding talent management practices and innovation performance of academic staff in a technology-driven private university. *Data in Brief*, 19,1040–1045.
- Sears, D. (2002). *Successful talent strategies: Achieving superior business results through market-focused staffing*. USA: Amacom Books.
- Sidrat, S., & Ayadi Frikha, M. (2018). Impact of the qualities of the manager and type of university on the development of the entrepreneurial university. *Journal of High Technology Management Research*, 29, 27–34.

- Sinclair, M. L. (2004). *A Talent management strategy for the justice. Institute of BC.* (Unpublished doctoral dissertation). Royal Roads University, Victoria.
- Shelton-Johnson L. (2006). Talent management & succession planning. AASHTO Standing Committee on Quality Annual Conference.
- Šolc, M., Markulik, S. & Sütóová, A. (2014). Quality in contemporary university environment. *Social And Behavioral Sciences*, 143, 703 – 707.
- Sumardi, W. A., & Othman, R. (2009). The three faces of talent management in Malaysia. *International Journal of Business Research*, 10(1), 181-185.
- Stevenson, M. (2008). *Change for the future: presidents and deans real and ideal leadership practices at community and junior colleges in Mississippi.* (Unpublished Doctoral dissertation). Mississippi State University, USA.
- Symes, C. B. (2008). Kaliteli çalışmak kaliteli yaşamak. *Önce Kalite Dergisi*, 17 (127), 22-25.
- Theron, M., Barkhuizen, N., & Du Plessis, Y. (2014). Managing the academic talent void: Investigating factors in academic turnover and retention in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 01-14.
- Thunnissen, M., & Van Arensbergen, P. (2015). A multi-dimensional approach to talent: An empirical analysis of the definition of talent in Dutch academia. *Personnel Review*, 44(2), 182-199.
- University of Oxford. (2011). University of Oxford HR excellence in research badge: Gap analysis and action plan pdf. 02.03.2012 tarihinde <http://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/personnel/documents/informationforstaff/> adresinden alınmıştır.
- Wagner, C. (2009). When mentors and mentees switch roles. *The futurist*, 43(1), 6-7.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). *Yüksek öğretim istatistikleri (2017-2018)*. Ankara: 20.07.2018 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Yazar

Dr. Filiz Akar rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans, eğitim yönetimi ve politikası yüksek lisans ve doktora programlarını tamamlamıştır. İnternet bağımlılığı, siber zorbalık, yetenek yönetimi, insan kaynakları yönetimi, iş yaşamı kalitesi ve anlamlı iş konularında çalışmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Filiz Akar, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
e-posta: filiz.akar@bozok.edu.tr
cologne97@yahoo.com

Summary

Purpose and Significance. The problems experienced by organizations differ because of globalization and demographic changes. Organizations are under the effects of continuous competition, information age, adaptation to change and innovation, internationalisation, quality requirements, obligation to succeed in exceptional circumstances and to make their success sustainable (Al Ariss, Cascio & Paauwe , 2014; Oladopo, 2014). At that point, working with talented employees and managers has become the priority of organizations. Because talent management can guarantee sustainable competitive advantage for companies (Trevisan, Veleso, Cunha da Silva, Dutra & Fischer, 2014, p.50). Talent management which is accepted as the last stage of human resources management, has been started to implemented with an understood of the difference created by the talented employees and organization in order to cope with the severe global and demographic effects (Chambrowski & da Costa, 1998; Shelton-Johnson, 2006). Talent management focuses on leadership and key management positions to establish the workforce structure integrated with the strategic objectives of the organization, and is applied to attract, recruit, develop and retain effective and best employees in the organization. Talent management “ensures the linkages between component parts of staffing, performance management and development are aligned, shows the importance of managing the system of practices” (Stiles & Trevor, 2006, p.6). On the other hand higher education institutions also under the effects of demographic and global changes in recent years. There are rapid development of higher education such as requirements to increase the autonomy of universities and greater public participation in the management of higher education, demands for transparency, requirements for future employment of graduates in jobs (Šolc, Markulik & Sütőová, 2014, p.704). Universities are expected to provide good academic training, develop skills, contribute to edify society, enrich knowledge, develop technology and bring it to the benefit of the community (Sidrat & Ayadi Frikha, 2018, p.27). However “there is a lack of talent management in higher education. But higher education environment that prides itself on continuous learning and forward thinking spends very little time and effort identifying its future leaders” (Riccio, 2010, p.17). There are limited researches about talent management in universities. For these reasons, the aim of this research is to define academic and managerial talent in the university and to examine the applicability of talent management according to administrators’ experience and views.

Methodology. In this study, a basic qualitative research method was used. The main feature of qualitative research is an interest in meanings, perspectives, and understandings (Woods, 2005). Participants are determined by a purposeful sampling method. The study group consists of 15 faculty members and administrators from three public universities at different institutional levels. Data were collected through interviews and the collection process lasted for five months. “Much qualitative research is itself relational, in that data are gathered by using one-to-one interactions between researcher and participants” (Tracy, 2013, p. 6). Data were analyzed using a content analysis technique identifying common themes and sub-themes throughout the material.

Results. The findings show that talented academics exhibit an integrated structure of characteristics based on merit, high intellectual competencies, personality, values, harmony, and attitude towards work themes. In this study, it was found that the most talented academics are capable of producing high-quality scientific work and disseminating it in writing; they also have merit and expertise in their disciplines, being qualified researchers. Curiosity, questioning, and reliability are seen by the participants as characteristics possessed by talented academics. It was

expressed that these individuals contribute to corporate culture with such talents as planning, analyzing, and synthesizing capabilities; ability to work systematically; having a cultural infrastructure; and maintaining harmony in the work environment. Talented managers' characteristics were collected under the themes of developed communication-motivation competence, management and scientific competencies, personality and managerial values. Managerial talents, such as providing developmental opportunities to employees, making effective decisions, reducing bureaucracy, being transparent and accountable and participating in decisions, constitute the second theme of talented managers characteristics in University. Being tolerant and fair when managing academic units, comes to the forefront as the personality traits that should be in the talented manager. In this study, it is found that talent management is necessary and useful in higher education but implementation of the talent management depends on some conditions. Providing a positive work environment has been found to be an important factor for attracting and retaining talent.

Discussion. According to these results, the development of talent management in higher education institution points to creating a positive, supportive work environment, professional academic leadership and high level academic merit. First of all having a talent mindset at the managerial level and supportive working environment are distinctive cultural factors in order to attract and retain talent. It can be said that the development of “academic leadership” and “talent based strategic management” approaches and practices in higher education will contribute to institutionalization, effectiveness and efficiency. In this respect, the development of talent, academic leadership training for future manager in universities could be recommended. Talent management programs can be implemented. Depending on the commitment of academics and the importance of creating positive working conditions in ensuring job satisfaction, activities that will need to be established, appreciation and recognition of the total reward system in universities, programmes to solve the professional development needs and systematic job satisfaction examinations can be carried out. Establishing talent management commissions within the academic units of the universities could enable to determine talent criterias that will be necessary in the future. Academic leadership talent pool programmes can be developed to fill the management positions beforehand.

İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin “Saltanat ve Cumhuriyet” Kavramlarına İlişkin Metaforları

The Metaphors of Islamic Sciences Faculty Students on the Concepts of “Sultanate and the Republic”

Murat Çalışoğlu*

To cite this article/ Atf için:

Çalışoğlu, M. (2019). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin “saltanat ve cumhuriyet” kavramlarına ilişkin metaforları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 542-558. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.4m

Öz. Bu araştırmanın amacı, islami ilimler fakültesi öğrencilerinin saltanat ve cumhuriyete ilişkin düşüncelerinin geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelenmesidir. Yapılan literatür taraması sonucunda, bu kavramlar ile ilgili yapılan herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın, alanyazına katkı sağlama ve sonraki çalışmalara ışık tutma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İslami İlimler Fakültesinde 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında kayıtlı lisans öğrencilerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 65’i kadın, 40’i erkek olmak üzere toplam 105 katılımcıya uygulanan, açık uçlu soruların yer aldığı formlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda cumhuriyet kavramı ile ilgili 90’ı farklı olmak üzere 105 metafor tespit edilmiştir. Bu metaforlar; insan (62), doğa (23), araç (16), din (2), kavram (2) olmak üzere beş temada toplanmıştır. Bunun yanında, saltanat kavramı ile ilgili 83’ü farklı olmak üzere 102 metafor tespit edilmiştir. Bu metaforlar ise yönetim (32), araç (20), insan (18), tabiat (16), his (15), tarih (1) olmak üzere altı temada toplanmıştır

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, saltanat, metafor, metafor algı, islami ilimler.

Abstract. The purpose of this study is to examine the thoughts of the students from Faculty of Islamic Sciences through the metaphors they developed about the sultanate and the republic. As a result of the literature review, it was found that no study was conducted related to these concepts. The study, in this regard, is important in contributing to the literature and to shed light on subsequent studies. This research was carried out with a phenomenology approach which is one of the qualitative research methods. In line with the objectives of the study, the protocols including open-ended questions which were applied on 105 participants, 65 females and 40 males, selected with criterion sampling method among the undergraduate students from the Faculty of Islamic Sciences in a Turkish State University in 2017-2018 academic years were analyzed with content analysis. As a result of the study, 105 metaphors, 90 of which were different, were identified related to the concept of republic. These metaphors are grouped in five themes: human (62), nature (23), vehicle (16), religion (2), concept (2). 102 metaphors, 83 of which were different, were identified related to the concept of Sultanate. These metaphors are grouped in six themes: management (32), vehicle (20), human (18), nature (16), sense (15), history (1).

Keywords: Republic, sultanate, metaphor, perceptual metaphor, Islamic sciences.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 13.03.2019

Kabul Tarihi: 25.03.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye, e-mail: mcalisoglu@gmail.com ORCID: 0000-0003-1765-9074

Giriş

Cumhuriyet kavramı, son dönemlerde Yeni Osmanlılık yaklaşımı çerçevesinde gündeme gelmiş; beraberinde saltanat kavramını da içine alan bir tartışma ortamı oluşmuştur. Her iki kavram hakkında bireylerin zihninde oluşan çağrışımlar cumhuriyet ve saltanat arasında sürekli bir karşılaştırmanın oluşmasına sebep olmuştur. Cumhuriyet, kavram olarak Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğü tarafından “milletin, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi” olarak tanımlanmaktadır (URL-1). Demirkent’e (2015) göre de cumhuriyet, monarşinin ya da verasetin olmadığı saf bir devlet biçimidir. Saltanat kavramı ise TDK sözlüğünde “Bir ülkede hükümdarın, padişahın, sultanın egemen olması” şeklinde tanımlanmaktadır (URL-2). Şemsettin Sami’ye (2007) göre saltanat Arapça hükümdarlık etme manasına gelen “saltane” kelimesinden türemiştir.

Cumhuriyet ile saltanat, genellikle birbirinin zıttı gibi kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar ile ilgili olarak pek çok yazar farklı tanımlar ortaya koymuşlardır. Şöyle ki dar anlamda saltanat (monarşi), irsi bir devlet başkanının olduğu devlet şekli; cumhuriyet ise devlet başkanının irsi olmadığı devlet şekli olarak tanımlanmaktadır (Gözler, 1999). Bunun yanı sıra Türkiye’de olduğu gibi cumhuriyeti, demokrasi kavramı ile de özdeşleştiren bir yaklaşım da mevcuttur (Gözler, 1999). Buradan hareketle genellikle cumhuriyet ile ilgili olumlu görüşler ön plana çıkarken saltanat, bir başka ifadeyle monarşi için ise olumsuz görüşlerin ifade edildiği görülmektedir.

Osmanlı devlet yapılanmasında 1517 yılında Yavuz Sultan Selim’in Mısır seferinden sonra halifeliğin Memlukulardan Osmanlılara geçmesiyle beraber, padişahların hükümdarlık görevinin yanı sıra halifelik unvanını da taşımalarından dolayı hilafet ve saltanat kavramları toplum tarafından bir arada kabul görmüş, saltanat bir nevi dini bir içeriğe de sahip olmuştur. Bunun etkisiyle cumhuriyetin ilanından sonra Şeyh Said Ayaklanması, Menemen Olayı gibi pek çok dini kesimin başını çektiği, cumhuriyet karşıtı isyanlar çıkmıştır. Bu isyanları çıkaranların amaçlarından birinin, eski monarşik (saltanat) düzenine dönmeyi sağlamak (Polat, 2007) olduğu söylenebilir.

Anadolu’nun çok kültürlü bir yapıya sahip olmasından dolayı toplum içerisinde bu kültürler arasında sürekli bir çatışma süreci yaşanmıştır. Mustafa Kemal ve yakın çalışma arkadaşları, cumhuriyet rejiminin toplumsal anlamda tam olarak içselleştirilebilmesi ve ortak bir cumhuriyet kültürü oluşturulması amacıyla planlı bir kültürel politika izlemelerinin zorunluluğunu fark etmiş ve bu yönde adımlar atmışlardır (Atabay, 2009). Bu yönde ilk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki eğitim öğretim kurumlarındaki çok başlılık ortadan kaldırılarak tamamı Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlanmış, eğitim programlarında gerçekleştirilen düzenlemeler ile cumhuriyet kültürünün oluşturulması ve yeni nesillere bu kültürün aktarılması amaçlanmıştır.

Bireyin çevresinde olup bitenlere tepki verebilmesi, bireyin algıları ile doğrudan ilişkilidir. Bireyin algılama sürecini hem dış hem de iç faktörler etkilemektedir (URL-3). Çevreden gelen ve duyu organları ile bağlantılı olan etmenler dış, bireyin doğrudan kendisi ile ilgili olup içten gelen etmenler ise iç faktörler olarak ifade edilmektedir. İç faktörler, bireyleri bir seçim faaliyetine yönelten, fizyolojik ve psiko-sosyal kaynaklı etmenlerdir. İç faktörler, bireylerin eğitimine, kültürüne, alışkanlıklarına ve sosyal yaşantılarına göre şekillenmektedir (URL-3). Sosyal hayatta karşılaşılan durumlar ile ilgili olarak bireyin algılamasında en önemli etkenler iç

faktörlerdir. İç faktörlerden özellikle bireyin geçmiş hayatında yaşadıkları, deneyimleri ve öğrenim sürecinde elde ettiği bilgileri, olayları algılamasında ve yorumlamasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin olayları, olgu ve kavramları nasıl algıladığını belirlemek amacıyla kullanılacak en ideal bilimsel yöntemlerden birisi de metafor çalışmalarıdır.

Metafor çalışmaları, kişilerin belirlenen kavramlar ile ilgili algılarını tespit etmek ve bireylerin bakış açılarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak algı ilkelerinden yola çıkarak geliştirilen bir metot olup sosyal bilimlerde son yıllarda en çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Metafor, ilk kez 1980 yılında Lakoff ve Johnson'ın "Metafors We Live By" adlı çalışmalarında geliştirilmiştir (Beşkardeş, 2007). Metafor kavramı TDK Türkçe sözlükte "mecaz" olarak anlamlandırılmaktadır (URL-4). Metafor kelimesi Grekçe metaphoradan gelir; meta: öte ve phora: taşımak kelimelerinden oluşur (Çil, 2018; Demirtaş ve Çoban, 2014). Levine'e (2005) göre ise metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir; meta: değiştirmek ve pherein: taşımak anlamındadır (Akt., Aydoğdu, 2008).

Metafor sözcüğü, "bir düşünce ve görme biçimi" olarak; "bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç"; "insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç" olarak tanımlanmaktadır (Cerit, 2008; Morgan, 1998; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Lakoff ve Johnson (2005) metaforu, "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve deneyimlemek" olarak tanımlarken (Akt., Karasahinoğlu, 2015); Thomas ve Beauchamp (2011) ise bir nesneyi başka bir nesne yardımıyla hayal gücü sonucu tanımlayan bir benzetim olarak tanımlamışlardır.

Kantekin'e (2018) göre "metaforlar söylenilmek isteneni daha az sözcükle daha etkili ve kalıcı bir şekilde söylemeye yarayan bir sanattır. Metafor bilim için vazgeçilmez bir benzetme sanatıdır." Bilim için metaforun önemi giderek artmaktadır. "Metafor özü itibarıyla, soyut ilişkileri anlamak veya formüle etmek üzere somut bir imgenin kullanılmasında yatmaktadır" (Draaisma, 2014). Açıklanmak istenen soyut olgu hedef alan olurken, bu olguyu açıklamak için kullanılan somut olgu ise köken kavram alanını temsil eder. Köken kavram alanının belirgin özellikleri benzetimde kullanılır (Sevim, Veyis ve Kınay, 2012).

Metafor, "bilinen bir alandan genellikle bilinmeyen bir alana bilginin transfer edilmesidir (Harman ve Çökelez, 2017)". Metafor, bilinen bir kavram ya da durumdan yararlanarak bilinmeyen bir kavram ya da durumla ilgili olarak açıklama yapma imkânı sunar (Dönmez-Usta ve Ültay, 2015; Fitzgerald, 1997: 68; Oxford vd. 1998, Saban, 2009). Metaforlar, tanımlama yoluyla karmaşık anlamları aktarırken aynı zamanda, bir kavramın nasıl algılandığı ile ilgili fikir sahibi olmaya da yardımcı olurlar (Cerit, 2008; Girmen, 2007; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Aydın, 2013; Rızvanoğlu, 2007).

Demirtaş ve Çoban'a (2014) göre, eğitim sadece tanımlamaları gerektirmez aynı zamanda karmaşık anlamların aktarımını da gerektirir. Metafor, günümüzde artık eğitimciler tarafından daha dikkat çeken bundan dolayı da önem verilen bir metot olmuştur. Bu nedenle kavramlara yönelik metafor incelemelerinin yapıldığı çalışmalar artış göstermektedir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda veli, öğretmen, idareci ve öğrenciler gibi farklı katılımcılar ile gerçekleştirilen okul, öğretmen, bilgisayar, mikroskop, akademisyen (üniversite hocası), facebook, coğrafya, veli, rehber öğretmen, demokrasi, çevre, oyun gibi pek çok kavram ile ilgili çok sayıda metaforik çalışma tespit edilmesine rağmen, çalışmada ele alınan cumhuriyet

ve saltanat kavramları ile ilgili sadece ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik Bal ve Gök (2011) ve Ulusoy ve Yelken (2009) tarafından yapılan çalışmalar tespit edilmiştir.

Kültürün aktarılmasında eğitimin rolü kaçınılmazdır. Ayrıca çevremizdeki olayları algılamamızda ve yorumlamamızda da özellikle geçmiş yaşantılar, deneyimler ve eğitim yaşantıları son derece etkin bir rol oynamaktadır. İslami ilimler fakültelerinde diğer fakültelerden farklı olarak dini (islami) içerikli bir eğitim verilmesinden yola çıkılarak bu çalışmanın islami ilimler fakültesi öğrencileriyle yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışma ile dini (islami) düşünceye sahip oldukları düşünülen öğrencilerin cumhuriyet ve saltanat kavramları ile ilgili algılarının tespiti amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, konu ile ilgili yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca, bu sonuçların cumhuriyetin kurucularının hedeflediği ortak kültür oluşturma amacının gerçekleşme seviyesi açısından önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde dini eğitim alan ve islami görüşe sahip oldukları düşünülen islami ilimler fakültesi öğrencilerinin cumhuriyet ve saltanat kavramları ile ilgili algıları metaforik bir çalışmayla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kavramlar ile ilgili olarak üniversite öğrencilerine yönelik tespit edilen ilk çalışmalardan biri olması bakımından çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve bu yönüyle de önemli olduğu ifade edilebilir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, islami ilimler fakültesi öğrencilerinin “cumhuriyet” ve “saltanat” kavramları ile ilgili metaforik algılarının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin cumhuriyet kavramı ile ilgili metaforik algıları nasıldır?
1. 2.İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin saltanat kavramı ile ilgili metaforik algıları nasıldır?

Yöntem

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada üzerine odaklanılan kavramların metafor yardımıyla nasıl kavramsallaştırıldığı ortaya çıkarılmıştır. Morgan'a (1986, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) göre metaforlar, durumu betimleme ve süreci hızlandırma veya iyileştirme olmak üzere iki amaçla kullanılır. Metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle resmedilir. Metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması da betimleyici rolünün ön planda olduğunu gösterir. Metaforlar bilinmeyenlerin açıklanmasına yardım etmekte, karışık düşüncelerin aktarılabilmesi için ekonomik bir yol sağlamaktadır. Böylece karmaşık değişkenlerin önemli özelliklerini tanımlamaya yardımcı olmakta ve bütün öyküyü tek bir tema ya kavram ile ifade etmektedir (Dickmeyer, 1989).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017 – 2018 öğretim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İslami İlimler Fakültesi'nde öğrenime devam eden 105 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,

2008). İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerden farklı olarak dini bir eğitim almalarından dolayı bu kavramları nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla çalışma grubu bu fakülte öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 65'i kadın, 40'ı erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış iki sorudan oluşan metafor formuyla toplanmıştır. Metafor araştırmalarında en fazla kullanılan veri toplama araçlarının başında yarı-yapılandırılmış soru formları gelmektedir (Ekici, 2016). Formda İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin cumhuriyet ve saltanat kavramlarına ilişkin zihinsel imgelerini belirlemek için her bir katılımcıdan “Saltanat... gibidir, Çünkü... ve Cumhuriyet..... gibidir, Çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Metaforik çalışmalarda “gibi” kavramı ile genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak ; “çünkü” kavramı ile de katılımcıların kendi metaforları için bir “gerekçe” sunmaları sağlanır (Saban, 2009)

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğrenciler tarafından doldurulan formlardaki veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Metaforlar tek tek belirlenmiş, ardından hangi üst başlıklar altında toplanabileceğine karar verilmiştir. Bu üst başlıklar ise ana temaları oluşturmuştur. Ana temaların altında anlam ilişkisi bakımından gruplandırılabilen metaforlar da alt temaları belirlemiştir. Anlam ilgisi temelinde gruplandırılmayan metaforlar alt temalara dâhil edilmeden, ancak ana tema ile bağı gözetilerek verilmiştir. Araştırmacı dışında alanında uzman 2 araştırmacı da metaforların yer aldığı tema ve alt temaları incelemiş ve bunların hem isimlendirilmesi hem de hangi metaforları içerebileceği konusunda iki uzman arasında % 80 ve üzeri anlaşma sağlanan metaforlara ait maddelerin bulgular kısmında yer almasına karar verilmiştir.

Bulgular

Cumhuriyet İle İlgili Metaforlar

İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinden 105 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada “cumhuriyet” kavramıyla ilgili elde edilen verilerin tamamının araştırma için kullanılabilmesine karar verilmiştir. Cumhuriyet kavramının benzetildiği şeylere bakılarak şu temalar belirlenmiştir: insan (62), doğa (23), araç (16), din (2) ve kavram (2). Cumhuriyet kavramıyla ilgili oluşturulan metaforların alanı ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

“Cumhuriyet” Kavramı İle İlgili Oluşturulan Metaforların Benzetilme Alanları

Metafor Alanı	Frekans
İnsan	62
Doğa	23
Araç	16
Din	2
Kavram	2
Toplam	105

İnsan teması. “Cumhuriyet” kavramı Hz. Muhammed, Atatürk, özgürlük, peygamberlik, yönetici, Hulefa-i Raşidün, aile babası, kişinin özgür iradesi, sınırsız özgürlük, halkın egemenliği, anne, herkesin hayalindeki aşk, vücudun organları, otokontrol, halk, adil insan ve çoban gibi benzetmeler yapılarak açıklanmaya çalışıldığından tema adı olarak insan seçilmiştir. İnsan temasında en çok his ve din boyutu üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. İnsan teması altında olumlu ifadelerle şunlar örnek gösterilebilir:

İlke ve prensipleri uygulanırsa müspet değişim ortaya çıkar.
Seçimle başa gelen bir halifedir.
İnsanların huzur ve mutluluğu için uğraşmıştır.
Yeniliği getiren özgürlüğün savunucusudur.
Sürünün otlamasına karışmaz; sürüyü tehlikelerden korur.
Ne kadar çok ses varsa o kadar hak vardır.
Yönetimi paylaşmaktır.
İnsanın kendi başındakini kendisinin seçmesidir.
Seçilme ve milleti yönetme yetkimiz varsa özgürüz.
Dış devletlerin sömürgesi altından kurtulmak, özgür bir şekilde yaşamaktır.

İnsan teması altında katılımcılara ait olumsuz ifadeler şunlardır:

Dinsizlerin yaşantıları her konuda özgürlüğe dayalıdır.
Yönetimde karışıklık oluşturan olması sebebiyle çift başlılığa sebeptir.

İnsan temasında çokça başvurulan bir diğer başlık ise demokrasidir. İnsan metaforundaki demokrasi konusundaki görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

Tek adamlık ve diktatörlük yok.
Özgürce seçme ve seçilmedir.
Herkes eşit muamele görüyor.
Seçme hürriyetinin olduğu yerde demokrasi vardır.

Doğa teması. Doğa temasında ise toprak, kuş, kardelen, anka kuşu, domuz, güneş, kaktüs, papatya, ağaç, karınca, mevsim, gökkuşağı, sıcak bir yaz, cerberus, tavus kuşu, güvercin, bir tarafı çürümüş elma, tek dişi kalmış canavar, buzlu su, ışık benzetmeleri toplanmıştır. En çok tek dişi kalmış canavar ve kuş benzetmesi yapıldığı tespit edilmiştir. Yanlış uygulamalarının varlığı sebebiyle tek dişi kalmış canavara; özgürlük temelli oluşuyla da kuşa benzetilmiştir. Doğa teması altında olumlu ifadelerle şunlar örnek gösterilebilir:

Özgürlüğü ifade eder.
Farklı düşünce ve kültürler kaynaşmış durumdadır.
Özgürlüktür.
Faydalı ve zararlı olduğu durumlar vardır.
İnsanların söz hakkının olduğu bilinçli ortamda hayat daha verimlidir.

Doğa teması altında olumsuz ifadeler ise şunlar örnek verilebilir:

İnsanları kandırmak ve yozlaştırmaktır.
Birçok uygulaması yanlışır.
Masalsıdır.

Araç teması. Araç temasında ise *yelpaze, çamaşır makinası, makyaj, bal peteği, kale, masaj koltuğu, direksiyon, ders anlatılan sınıf, vagon, okul, adalet sarayı, terazi, direk, balon, sandık* benzetmeleri toplanmıştır. Araç teması altında olumlu ifadeler şunlar örnek gösterilebilir:

Tüm insanları birleştirici bir yapıdır.
Kendi kendini yöneten bir mekanizmaya sahiptir.
Herkesin eşit konumda olduğu söylenir fakat merkez daima daha sağlamdır. Kovanı yöneten bir kraliçe ve koruyucuları vardır.
Sağlam ve güvenilir bir yönetim şeklindedir.
İstedğin insanı seçtikten sonra rahatlırsın.
Hak ve özgürlüğün tam verildiği bir sistemdir.
Toplumda değerlerin yaşatılması için gereklidir.

Araç temasında katılımcılardan sadece biri heykel benzetmesini kullanarak olumsuz görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Adı var, sanı yok.

Din teması. Din temasında ise *İslamiyet ve dinin özüne paralel* benzetmeleri ile olumlu ifadeler yer verilmiştir. Bu temada olumsuz bir görüş belirtilmemiştir. Din temasına ilişkin belirtilen olumlu görüşler aşağıda verilmiştir:

Cumhuriyet insana değer verirken İslamiyet de insanın menfaatini gözetler.
Her bireyin görüşü ve fikri değerlidir.

Kavram teması. Kavram temasında *batılılaşma ve teknoloji* benzetmeleri yapılmıştır. Az sayıda benzetmenin yapıldığı bu temada devletin yönetimini değiştirmesi bakımından batılılaşmaya, kullanımı bakımından da kavramın kendisi benzetilen olarak kullanılmıştır. Bu konudaki iki görüş aşağıda verilmiştir:

Devletin yönetimini değiştirmiştir.
Verimli kullanıldığında yararlıdır ancak gereksiz kullanıldığında insanları değerlerinden uzaklaştırır.

Cumhuriyet kavramının araştırmaya katılan İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu tarafından olumlu yönde algılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu durum cumhuriyetin demokrasi ile beraber düşünüldüğü de elde edilen verilerden ortaya çıkmaktadır. Cumhuriyet, seçimle iş başına gelme, halkın egemenliği çerçevesinde metaforlaştırılmıştır.

Saltanat İle İlgili Metaforlar

İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinden 105 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, 3 katılımcının saltanat kavramıyla ilgili formda yer alan kısımları eksik olarak doldurmalarından dolayı elde edilen verilerin tamamının araştırma için kullanılamamasına karar verilmiş ve böylece 102 katılımcının verileri incelenmiştir. Saltanat kavramının benzetildiği şeylere bakılarak şu temalar belirlenmiştir: Yönetim (32), araç (20), insan (18), tabiat (16), his (15) ve tarih (1). Saltanat kavramıyla ilgili oluşturulan metaforların benzetilme alanları ve frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Saltanat” Kavramı İle İlgili Oluşturulan Metaforların Benzetilme Alanları

Metafor Alanı	Frekans
Yönetim	32
Araç	20
İnsan	18
Tabiat	16
His	15
Tarih	1
Toplam	102

Yönetim teması. Saltanat kavramı *monarşi, otorite, ehil kişi olma, güç, taht, tekelleşmek, aşiret, baban patron değilse bir hiçsin, kişinin keyfine göre yönetim, tek adam, kurucunun devleti paylaşması, tek kişinin iradesi, aile, çobanlık, ağa, otoriter bir adam, kavmiyetçilik, krallık, lider kararı, aile yönetimi* gibi unsurlarla açıklanmaya çalışıldığı nedeniyle tema adı olarak yönetim seçilmiştir. En çok tek adam ve taht benzetmeleri yapıldığı tespit edilmiştir. Tek adam benzetmesi, seçme hakkının olmadığı ve tek bir kişinin söz hakkının olması bakımından ele alınmıştır. Yönetim teması altında olumlu ifadeler şunlar örnek gösterilebilir:

Daha geniş alana sahip olunabilir.
Devletin gücüdür.
Ona oturana değer kazandırır ve onu dokunulmaz kılar.

Yönetim teması altında olumsuz ifadeler ise şunlar örnek verilebilir:

Tek bir insanın görüş ve düşüncesine dayanır.
Kendini tahtın sahibi görür.
Yönetimin bir kişinin elinde olması zarar verir.
Ayrımcılık vardır.
Belli kişilerin ülkeyi istediği gibi yönetmesidir.
İnsanlardan oluşan bir zümreye verilen ayrıcalıktır.
Tek bir otorite vardı.

Araç teması. Araç temasında ise *bina, internet kablosu, merdiven, hapisane, araba, yıkılmaya yüz tutmuş ev, yıkık bir duvar, devreden sayılar, zincir, tren, ikramiye, rahat koltuk, hapis, para, mum, matruşka oyuncağı, üstü açık araba, mülkiyet* benzetmeleri toplanmıştır. En çok tren ve araba benzetmeleri yapılmıştır. Tren benzetmesine babadan oğula geçen bir uygulama olması, araba benzetmesine ise yönetimdeki kişinin yeteneğine bağlı bir durum olması sebebiyle başvurulduğu görülmektedir. Araç teması altında olumlu ifadeler şunlar örnek gösterilebilir:

Babadan oğula geçtiği için tren vagonlarına benzer.
Kolayca hasar alıp etkilenmezler.
Bir sistemin devamı niteliğindedir.
Birbiri arkasından devam eder.
Kolay yoldan ulaşılır.
Kullanmasını bilen için harika; bilmeyen için kötü olur.
Mülkiyet sahibi tarafından önemsenir. Bir mülkiyeti değerli kılan üstündekilerdir.

Araç teması altında olumsuz ifadeler ise şunlar örnek verilebilir:

Aynı soydan insanların yönetimde etkili olması farklılığı engelliyor.
Çaba göstermeden hazır konmaktır.
İnsanları tek bir kalıba sığdırır

İnsan teması. İnsan teması altında *kadın, acıkmak, miras, beyin, kısmi mecburi kölelik, baba parası yemek, Osmanlı Devleti, otoriter bir adam, mutsuz bir aile, veraset, el benzetmeleri* toplanmıştır. En çok miras benzetmesinin yapılmıştır. Miras benzetmesine babadan oğula geçen bir uygulama olması sebebiyle başvurulduğu görülmektedir. İnsan teması altında olumlu ifadeler şunlar örnek gösterilebilir;

Baba ölünce oğluna geçen miras, toprak parçasıdır.
Miras hakkı da saltanat gibi akrabalara geçer.
Tadına varınca sürekli istenir.
Güçlü kimse onu tercih eder.

İnsan teması altında olumsuz ifadeler ise şunlar örnek verilebilir:

Mutsuz bir ailede adalet ve haklar olmaz.
Dogmatik düşünceler vardır.
Bütün her şey bir noktada toplanıyor.
Saltanat sahibi olan kişi tarafından kötü muamele gösterilir.

Tabiat teması. Tabiat teması altında *ağaç kurdu, yenilenmesi gereken ağaç, kaktüs, aslan, su kaynağı, kış, ejderha, fıstık ağacı, ağaç kökü, dağ, doğanın cenneti, sınırsız ve özgür bir güce sahip varlık, tek yol* benzetmeleri toplanmıştır. Bu temada en çok ağaç metaforu oluşturulmuştur. Tabiat teması altında olumlu ifadeler şunlar örnek gösterilebilir:

Gövdesinden aldığı gücü dallarına aktarır.
Dalından yeniden yeşerir.
Yenilenmeye ihtiyaç duyar.

Tabiat teması altında olumsuz ifadeler ise şunlar örnek verilebilir:

Başa geçen zalimse milletini kemirir.
Dışarıdan sağlam görünür ama zarar verir.
Lider yalnızca kraldır.

His teması. His teması altında *bencilik, mecburiyet, haksızlık, şans, açgözlü insan, güç, sıkıcı durumun tekrarı, dar düşünce, insan hakkını yok sayma, eşitlikten uzak, zorbalık* benzetmeleri toplanmıştır. His teması altında olumsuz ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Başkaları daha iyi yönetebilir bu yüzden tek elden yönetilmemeli.
Bir başkasının kabul edilmediği babadan oğula geçen sistem.
Yalnızca yönetici ve yakınları faydalanabiliyor.
Saltanat sahibi bilgili olmazsa zulüm eder.
İstikrar için faydalı fakat yönetenin beceriksizliği ile halk dibe batar.
Oğul babanın yönettiği gibi yönetmeye çalışır.

Tarih teması. Tarih teması altında *en güçlüünün kazandığı savaş* benzetmesi yer almaktadır. Saltanat, yönetimde en güçlü ve aktif olanın söz sahibi olması açısından en güçlü olanın kazandığı savaşa benzetilmiştir.

Saltanatla yönetimde en güçlü ve en aktif olan yönetime geçer.

Saltanat kavramı elde edilen bulgular çerçevesinde katılımcılar tarafından daha çok olumsuz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar cumhuriyet kavramında olduğu gibi saltanat

kavramında da demokrasi kavramı ekseninde cumhuriyet kavramının zıttı olarak kabul edebileceğimiz metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin “cumhuriyet” ve “saltanat” kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla anlamayı amaçlayan bu araştırma, önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan ilki araştırmaya katkı sağlayan katılımcıların zengin bir metaforik algılarının olduğudur. 105 katılımcının yer aldığı çalışmada cumhuriyet kavramı ile ilgili insan, doğa, araç, din, kavram temalarının altında toplanan 90 farklı metafor elde edilmiştir. En çok insan, en az din ve kavram temalarında metafor üretilmiştir. Bir başka ifadeyle cumhuriyet kavramı en çok insan ile ilgili unsurlara benzetilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Değerlendirilen 102 katılımcının formlarında ise “saltanat” kavramı ile ilgili yönetim, araç, insan, tabiat, his ve tarih temalarının altında toplanan 83 farklı metafor elde edilmiştir. En çok yönetim, en az tarih temalarında metafor üretilmiştir. Yani saltanat kavramı en çok insan ile ilgili unsurlara benzetilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların “cumhuriyet” konusundaki metaforik algıları genel olarak değerlendirildiğinde şu tanıma ulaşılabilmektedir: Cumhuriyet, halkın kendisini yönetecek kişiyi özgür iradesi ile seçtiği, milletin söz sahibi olduğu, herkesin eşit konumda olduğu, bireye kendini değerli hissettiren, toplumda değerlerin yaşatılması için gerekli olan, herkese hitap eden renkli ve masalsi bir yönetim şeklidir. Bu tanımdan hareketle çalışmaya katılan islami ilimler fakültesi öğrencilerinin “cumhuriyet” kavramı hakkındaki algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Gözler’in (1999) çalışmasında ifade ettiği gibi halkın, cumhuriyeti demokrasi ile özdeşleştirilmesi bu çalışmadaki katılımcıların cumhuriyet kavramını olumlu olarak algılamaları ve tanımlarıyla uyum göstermektedir. Katılımcıların cumhuriyet kavramı ile ilgili olumlu algıları da Bal ve Gök’ün (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine, Ulusoy ve Yelken’in (2009) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk’ün “*Türk milletinin tabiat ve şiarına en mutabık olan idare, Cumhuriyet idaresidir* (A.A.M, 2006, s. 473); *demokrasi prensibinin en asri ve mantıklı tabikini temin eden hükümet şekli, cumhuriyettir* (Eroğlu, 2014; Güner, 2006 ve İnan, 2000) şeklindeki ifadeleri toplumsal olarak cumhuriyet kavramının demokrasi ile özdeşleştirilerek benimsenmesinde etkili bir faktör olmuş, okullarda da cumhuriyet kavramı bu yaklaşıma göre anlatılmıştır. Yukarıdaki çalışmalarda katılımcıların farklı yaş gruplarından olmalarına rağmen cumhuriyet kavramı ile ilgili olumlu algılar taşımaları sonuçlarındaki paralellik sebebi olarak benzer bir içeriğe sahip eğitim sürecinden geçmeleri gösterilebilir. Ayrıca ortak cumhuriyet kültürü oluşturma amacının gerçekleştiğine yönelik olarak ta bu sonuçları değerlendirmek mümkündür. Çalışmalarda katılımcıların farklı eğitim seviyelerinde ve özellikle çalışmamızdaki katılımcıların dini (islami) bir eğitim almalarına rağmen bu kavramlar ile ilgili benzer algılarının olması, cumhuriyet kavramının geçen doksan altı yıl içerisinde özümsemişinin bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin “saltanat” konusundaki metaforik algıları genel olarak değerlendirildiğinde şu tanıma ulaşılabilmektedir: Saltanat tek bir kişinin görüş ve düşüncesine dayanan, insanları tek bir kalıba sığdırmaya çalışan, herkesi kendi emrinde toplayan, miras gibi babadan oğula geçen bir gücü temsil eden, halkın iradesinin olmadığı bir yönetim şeklidir. Bu

tanımdan hareketle katılımcıların saltanat kavramı ile ilgili olumsuz bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu algıya etken olarak da Gözler'in (1999) de belirttiği gibi saltanat kavramının demokrasi ile özdeşleştirilen cumhuriyet kavramının zıttı olarak algılanması olabilir. Ayrıca saltanat kavramına yönelik katılımcıların büyük bir kısmının olumsuz algıları Bal ve Gök (2011) ile Ulusoy ve Yelken'in (2009) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Katılımcıların saltanat ile ilgili olarak olumsuz bir algıya sahip olmalarına etki eden faktörler arasında aldıkları eğitimin de etkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü eğitim, kişinin algısını etkileyen en önemli iç faktörlerden biridir.

Sosyal bilimlerde son yıllarda birçok alanda metafor çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Söylemez, 2018, Göçer 2013; Gömleksiz, 2013; Sadık ve Sarı, 2012). Ancak alanyazın incelendiğinde "cumhuriyet" ve "saltanat" kavramları ile ilgili Bal ve Gök (2011) ve Ulusoy ve Yelken (2009) tarafından yapılan metafor çalışmaları tespit edilmiştir. Ayrıca yakın bir kavram olan demokrasi kavramı ile ilgili çalışmalarda bulunmuş olup bu çalışmalardan Sadık ve Sarı (2012) tarafından, demokrasiyi temel hak ve özgürlükler, toplumsal yaşam ve toplumsal gelişmenin temeli olarak algılayan öğrencilerin demokrasi içinde yer alan eşitlik, özgürlük ve adalet kavramlarının farkında oldukları ancak demokratik bir toplumda yaşayan birey olarak sorumluluklarını anlamada eksikleri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle demokrasi kavramının özgürlük, eşitlik gibi algılanması sonucu çalışmamızdaki katılımcıların cumhuriyet kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar, cumhuriyet ile ilgili ürettikleri metaforlarda demokrasi eksenli metaforlar üretmişlerdir.

Bir başka çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması ile ilgili Karadağ (2015) tarafından metaforik algı çalışması yapılmış ve çalışmada öğretmen adaylarının en fazla "eşitlik" ve "adalet" kavramları ile ilgili metafor oluştururken en az "birey" ve "gereklilik" kavramları ile ilgili metafor oluşturmuş olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda metaforik algılardan yararlanarak oluşturulmuş drama planlarının sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarında, yaratıcı drama eğitiminden sonra eğitimin öncesine göre anlamlı derecede farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Karadağ'ın (2015) çalışmasındaki sonuçlar ile çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlarda, katılımcıların cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını benzer algıladıkları, çalışmalarda katılımcıların oluşturduğu metaforlar aracılığıyla tespit edilmiştir.

Bu araştırma, Türkiye evreninden alınacak uygun bir örneklem ile tüm üniversitelerin, islami ilimler fakülteleri ve diğer fakültelerinde yapılabilir. Yapılacak bu kapsamlı çalışma neticesinde, üniversite öğrencilerinin cumhuriyet ve saltanat kavramlarına yönelik algıları tespit edilebilir.

Kaynaklar / References

- Atabay, M.(2009). Cumhuriyet kültürü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 43, 455-465.
- Atatürk, A. M. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. İstanbul: Divan yayıncılık.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yüksek Lisans Tezi). EskişehirOsmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, M. ve Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1183-1198.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Croplay, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çil, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algılarınınincelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirkent, D. (2015). *Türkiye'nin anayasal düzeninde cumhuriyetin iki kuruluşu ve dinamik cumhuriyet kavrayışı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1280-1300.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Dönmez Usta, N. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforlarının karşılaştırılma üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 163-178.
- Draaisma, D. (2014). *Bellek metaforları zihinle ilgili fikirlerin tarihi*, (Çev. G. Koca). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Eroğlu, H. (2014). *Atatürk ve cumhuriyet*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Fitzgerald, T. K. (1997). “Understanding diversity in the Workplace: Cultural metaphors of identity”, *Business Horizons*, 40(4), 66-70.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının 'kültür dil ilişkisi'ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 253-263.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 649-664.
- Gözler, K. (1999). Hukuk açısından monarşi ve cumhuriyet kavramlarının tanımı sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 51-62.
- Güner, Z. (2006). Atatürk, cumhuriyet ve demokrasi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 41-51.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 75-95.
- İnan, A. (2000). *Medeni bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün elyazıları*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları: Ankara.
- Kantekin, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karashahinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms, *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Polat, Ş. (2007). Cumhuriyet olgusunun tarihsel gelişimi. *Askeri Araştırmalar Dergisi*, 9, 97-118.
- Rızvanoğlu, K. (2007). *Grafik kullanıcı arayüzlerinde metaforların kültürlerarası kavranışı (Fransa ve Türkiye'de bir e-öğrenim sitesi üzerinden karşılaştırmalı bir çalışma)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A, Koçkeber, B. N ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 48-62.
- Sami, Ş., (2007). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yayınları.

- Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının türkçeyle ilgili kaygılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Söylemez, Y. (2018). Öğretmen adaylarının “dil” kavramına ilişkin metaforik algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 75, 159-174.
- Thomas, L. ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers’ professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762- 769.
- Ulusoy, K. ve Yelken ,T. (2009). İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin atatürkçülük ile ilgili kavramları algılamaları. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 213-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

URL-1:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c9266a556eea1.91942649 01.03.2019 15:13.

URL-2:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c9266aec89859.49209898 01.03.2019 15:15.

URL-3:

<http://azkurs.org/davranis-bilimleri-unite-1-davranis-bilimleri-ve-diger-sosyal.html?page=10> 04.03.2019 18:28.

URL-4:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c92679ea8c1c1.78198366 01.03.2019 15:21.

Yazar

Dr. Murat ÇALIŞOĞLU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı e-mail: mcalisoglu@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The role of education is inevitable in the transfer of culture and in our perception and interpretation of the events around us. It was decided to make this study with the students of the Islamic Sciences faculties by regarding religious (Islamic) education as different from other faculties. In this study, it is aimed to determine metaphorical perception of the religious students about the concepts of republic and sultanate. The findings of the study were compared with the results of other studies which are on same subject. It is thought that these results will provide important data about the level of realization related common culture target aimed by the founders of the republic. It can be stated that the study will contribute to the literature for it is one of the first studies which evaluate these concepts according to university students.

Methods. In this study, which was designed as a qualitative research, it was revealed how the focused notions were conceptualized with the help of metaphor. According to Morgan (1986, quoted by Yıldırım and Şimşek, 2008), metaphors are used for two purposes: depicting the situation and accelerating or improving the process. When metaphors are used for description, the situation, event and phenomenon are depicted as they are. The usage of metaphors as a qualitative method of data collection shows that its descriptive role is at the forefront. Metaphors help explaining the unknowns and provide an economic way to transfer confusing thoughts. Thus, it helps to define the important features of complex variables and expresses the whole story with a single theme (Dickmeyer, 1989).

Results. In the study conducted with 105 participants from the Faculty of Islamic Sciences, it was decided that all data related to the republic concept could be used for research purposes. It was attained that the following themes were identified with concept of republic: human (62), nature (23), vehicle (16), religion (2) and concept (2).

“Republic” concept was identified under human theme and the given metaphors used to explain; Hz. Muhammad, Ataturk, freedom, prophecy, ruler, Hulefa-i Rashidun, the father of the family, the free will of the person, the unlimited freedom, the people's sovereignty, the mother, imaginary love of every person, organs of the body, autocontrol, the people, fair people and the shepherd. It was determined that the main focuses were feelings and religion in human theme.

In nature theme; earth, bird, snowdrop, phoenix, pig, sun, cactus, daisy, tree, ant, season, rainbow, hot summer, cerberus, peacock, dove, single side decayed apple, single-tooth monster, iced water and light metaphors were collected. It was determined that the most used metaphors were single-tooth monster and bird. Due to the existence of the wrong applications, it was identified as single-tooth monster. It was also identified as bird for its freedom-based nature. In vehicle theme; fan, washing machine, makeup, honeycomb, castle, massage chair, steering wheel, class classroom, wagon, sculpture, school, justice palace, scales, mast, balloon and chest metaphors were collected. In the theme of religion; positive expressions like Islam and parallel to the essence of religion were collected. In the theme of concept; westernization and technology metaphors were remarked. In this theme, in which a few metaphors were remarked, the theme itself was used as analogy in terms of state running and westernization analogy was used as indicator of changed regime.

In this study, which was carried out with 105 participants from the Faculty of Islamic Sciences, it was decided that the data of 3 participants could not use for they did not fill the parts related

sultanate, so the data of 102 participants were examined. The following themes were identified as metaphors regarding concept of sultanate; management (32), vehicle (20), human (18), nature (16), feeling (15) and date (1).

In management theme; sultanate concept was explained with monarchy, authority, competent person, power, throne, monopolize, tribal, you are nothing if your father is not a boss, management according to one man's pleasure, one man, share of country by the founder, the will of one person, family, shepherd, reign, an authoritarian man, nationalism, kingdom, leader's decision and family management metaphors. It was determined that the most used metaphors were single man and throne. The single man metaphor was accepted as the absence of election and the reign of one man.

In management theme; building, internet cable, stairs, prison, car, demolished house, a ruined wall, circuit numbers, chain, train, bonus, comfortable seat, prison, money, candle, matryoshka toy, roadster and property metaphors were collected. The most used metaphors were train and car. It was seen that the train analogy was a reflection of takeover from father to son, and the car analogy was used to show the importance of management ability of the person in charge.

In the theme of human; woman, pepper, heritage, brain, partial compulsory bondage, money of father to enjoy, the Ottoman Empire, an authoritarian man, an unhappy family, succession and hand metaphors were collected. Inheritance metaphor was the most used one. It was seen that the inheritance metaphor reflects turnover from father to son. In the theme of nature; tree worm, tree to be renewed, cactus, lion, water source, winter, dragon, pistachio tree, tree root, mountain, nature's paradise, unlimited and free power and the only way metaphors were collected. The most used metaphor was tree. In feeling theme; selfishness, necessity, injustice, luck, greedy man, power, repetition of boring situation, narrow thought, ignoring human rights, away from equality, tyranny metaphors were collected. Negative expressions were specified under feeling theme. In history theme; war metaphor, which can be won by strongest, was indicated. The sultanate was likened to the battle which can be won by the strongest and the active candidate to gain the power of the ruling.

Discussion and Conclusion. When the metaphorical perceptions of the participants on “republic” are evaluated in general, the following conclusion can be attained: The Republic is a colorful and fairytale form of management which is chosen by the free will of the person to rule him, people have right to speak, everyone is in an equal position, individual feels himself valuable, and essential to protect the values of society for survival of the society. Based on this definition, it can be said that the students of the Faculty of Islamic Sciences who participated in the study were positive about the concept of republic. It is consistent with the study of Gözler (1999), in which the participants perceived the concept of republic positively and identified the republic with democracy. The positive perceptions of the participants about the concept of republic are paralleled by studies of Bal and Gök's (2011) on primary school 5th grade students, Ulusoy and Yelkenilers (2009) studies with primary, 4th and 5th grade students. Republic of Turkey's founder, Mustafa Kemal Atatürk, the "The best governing system for Turkish nation nature is republic" (A. A., 2006, p. 473); the form of government that provides the most rational and logical application of the principle of democracy is the republic (Eroğlu, 2014; Güner, 2006 and İnan, 2000) expressions of the republic were an effective factor in the identification of the republic concept with democracy and the concept of republic has been explained according to this approach in schools. In the above studies, although the participants are different age groups, they have positive perceptions about the concept of republic for they have same education

process. In addition, it is possible to evaluate these results to show achievement of forming a common republican culture. The fact that the participants in the study had similar perceptions about these concepts despite the fact that the participants in our study received a religious (Islamic) education shows that the concept of republic to be assimilated in the last ninety-six years.

When the metaphorical perceptions of the students in the study are evaluated in general, the following definition can be achieved: The sultanate is a form of government based on the opinions and ideas of a single person, trying to fit people into a single mold, gathering everyone under his command, representing a power inherited from father to son like inheritance and without the will of the people. Based on this definition, it can be stated that the participants have a negative perception about the notion of reign. As it was stated by Gözler (1999) as a factor in this perception, the notion of reign as the opposite of the concept of republic can lead this perception. In addition, the negative perceptions of the majority of the participants regarding the concept of reign were in line with the work of Bal and Gök (2011) and Ulusoy and Yelken (2009). It can be stated that the education that the participants have had among the factors that affect the negative perception of the participants. Because education is one of the most important internal factors affecting the perception of the person.

Metaphor studies have been performed in many fields in social sciences in recent years (Söylemez, 2018, Göçer 2013; Gömlüksiz, 2013; Sadık & Sarı, 2012). However, when the literature was examined, “republic” and “sultanate” metaphors studies were conducted by Bal and Gök (2011) and Ulusoy and Yelken (2009). Sadık and Sarı (2012), who have worked on the concept of democracy which is a close concept, stated that students who perceive democracy as the basis of fundamental rights and freedoms, social life and social development are aware of the concepts of equality, freedom and justice in democracy but lacking in understanding their responsibilities as individuals living in a democratic society. In particular, the concept of democracy, freedom, equality as a result of the perception of the participants in the study shows parallel thought on republic and they produce parallel metaphors. The participants produced metaphors about the republic and metaphors based on democracy at the same time. In another study, a metaphorical perception study was conducted by Karadağ (2015) about the acquisition of democratic values by creative drama method on metaphorical perceptions of classroom teacher applicants regarding democracy. Most used metaphors were “equality” and “justice” and the least used ones are “individual” and “necessity”. As a result of the research, it was found out that the drama plans which were formed by using metaphoric perceptions had a significant difference in the democratic attitudes of the teacher candidates in the beginning and at the end of the creative drama education. The results of the study in Karadağ (2015) showed that participants perceived the concept of republic and democracy as similar and used similar the metaphors to explain.

Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alanyazın İncelemesi

Mixed Methods Design: A Narrative Literature Review

Vesile Alkan*

Selçuk Şimşek**

Burcu Armağan Erbil***

To cite this article/Atf için:

Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 559-582.

doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m

Öz. Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerinin karma haline getirildiği karma yöntem deseninin tanımlanması, yapılandırılması ve araştırma sürecinin yürütülüp sonuçlandırılması incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak bu çalışmada alanyazın incelemesi türlerinden öyküleyici alanyazın incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntem deseninin ne olduğu, nasıl yapılandırıldığı ve sürecin nasıl yürütüldüğü kuramsal olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda karma yöntem desenine uygun planlanan ve yürütülen bir araştırmanın sunumunda dikkat edilmesi gereken noktalar alanyazında karma yöntem desenini tercih eden araştırmaların uygulama örnekleri ile birlikte irdelenmiştir. İnceleme sonucuna göre karma yöntem desenine dayalı yapılandırılan araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların birleşme kurallarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Karma desen türlerinden biri seçilirken bu türün seçilmesindeki amaç da belirlenmelidir. Ayrıca nitel ve nicel desenler bütünleştirilirken zamanlama, öncülük ve birleşme faktörleri gözlemlenmelidir. Karma yöntem desenli bir araştırmada problem cümlesi oluşturulurken hem nitel hem de nicel hem de karma yöntem desenine uygun sorulara yer verilmelidir. Araştırma sürecinin yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında seçilen karma yöntem desen türünün kurallarına uyulmalıdır. Karma yöntem desenini tercih eden bir araştırmacı, belirlenen kurallar çerçevesinde araştırmanın sunumunu anlaşılır ve detaylı yapmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Karma yöntem araştırması, karma yöntem desenleri, verilerin bütünleşmesi, öyküleyici alanyazın incelemesi.

Abstract. In this study it is aimed to review the description and structure of mixed methods design along with the research process from conducting to concluding. According to this aim, a narrative literature review technique, a type of literature review, is used. What is mixed methods design, how it is structured and how the process is conducted are theoretically clarified in this study. In addition to this, the points which are taken into consideration while presenting a research planned and conducted as a mixed methods design with mixed methods research's examples gathered from the literature are examined. As a result of review, the rules of mixing qualitative and quantitative research designs in a study designed according to mixed methods research should be considered. The decision of selecting the type of mixed methods designs should be determined. Moreover, mixing rules as timing, priority and integration should be regarded while mixing qualitative and quantitative research. While composing research questions, qualitative, quantitative and mixed methods research questions should be included. The rules of the selected type of mixed methods design should be followed during conducting the research process and concluding the research. A researcher should make the presentation of mixed methods research in terms of given rules.

Keywords: Mixed methods research, mixed methods designs, mixing the data, narrative literature review

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.03.2019

Kabul Tarihi: 28.03.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: vesile@pau.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8630-3357](https://orcid.org/0000-0002-8630-3357)

** Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: selcuks@pau.edu.tr ORCID: [0000-0002-4546-7945](https://orcid.org/0000-0002-4546-7945)

*** Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: burcuarmagan90@gmail.com ORCID: [0000-0003-1144-0856](https://orcid.org/0000-0003-1144-0856)

Giriş

Yöntembilimin üç ana yaklaşımı vardır. Bunlar; sayısal verilerin kullanıldığı *nicel*, sözel verilerin kullanıldığı *nitel* ve hem sayısal hem de sözel verilerin kullanıldığı *karma yöntem* olarak sınıflanmaktadır. Geçmişten günümüze alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; geçmişte nicel desene uygun çalışmaların çokluğu ve sıklıkla tercih edilen desen olduğu dikkati çekmektedir. Günümüze doğru nitel desene uygun çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir. Yakın zamanlarda yapılan çalışmalarda ise karma yöntem deseninin çoğunlukla tercih edildiği görülmeye başlanmıştır.

Karma yöntem deseninin araştırmalarda popüler hale gelmesinin sebebi, nitel ve nicel desenlerin özelliklerini barındırması olabilir. Aynı şekilde Creswell'in (2008) de belirttiği gibi karma yöntem deseninin her iki desenin avantajlarını kullanabilmesi olabilir. Ancak, karma yöntem desenini tercih edecek araştırmacıların öncelikle *'Bu desen araştırmamın sorusuna doğru cevabı bulmak için uygun mu?'* ve *'Bu deseni tercih etmem diğer desenler ile kıyaslayınca benim araştırmama daha fazla katkı sağlayabilir mi?'* sorularına cevap vermeleri gerekmektedir. Bu soruları *'Evet'* olarak cevaplayan araştırmacılar, daha sonra karma yöntemi nasıl uygulaması gerektiğine ve hangi türünü seçmesinin uygun olacağına karar vermelidir.

Buradan hareketle, bu çalışmada bir araştırmacının karma yöntem desenine uygun olarak yürütülmesine karar verilmesinden araştırmacının bu yönteme göre yapılandırılıp sonuçlandırılmasına kadar geçen sürecin irdelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaca uygun olarak bu çalışmada alanyazın incelemesi türlerinden öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemi, bir konunun farklı bölümlerinin, özelliklerinin ve yönlerinin bir çalışma kapsamında bütünleştirilerek sunulmasıdır. Öyküleyici alanyazın incelemesi, bu çalışmada; karma yöntem deseninin planlanmasının, yürütülmesinin ve sonuçlandırılmasının nasıl olması gerektiği, bu deseni uygularken dikkat edilmesi gereken önemli durumlar ve desenin sunumu ile ilgili bilgilerin bir araya getirilmesini sağlamıştır.

Yöntem

Yapılandırılmasından sonuçlandırılmasına kadar karma yöntem deseninin uygulanmasının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öyküleyici alanyazın yöntemi kullanılmıştır. Hammersley'e (2001) göre öyküleyici alanyazın incelemesi "tek bir resmin farklı parçalarına odaklanan çalışmaların bir haritasını oluşturur" (s. 548). Bu inceleme türü, bir bilgiye ait birçok parçayı bir araya getirip tek bir formatta sunduğu için birçok disiplin tarafından tercih edilmektedir (Green, Johnson ve Adams, 2006). Öyküleyici alanyazın incelemesinin tercih edilmesinin sebebi belirlenen konu ile ilgili yayınlanmış kuramsal ve uygulamalı çalışmaları tespit edip elde edilen bilgilerden hareketle bir çıkarıma gitmektir.

Green, Johnson ve Adams (2006), öyküleyici alanyazın incelemesinin üç ayrı türünün olduğunu belirtmişlerdir. Editoryal, yorumlayıcı ve öyküleyici tanımlama şeklinde yapılan sınıflamaya göre bu çalışmada, öyküleyici tanımlama türü tercih edilmiştir. Öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemine göre bir çalışmayı desenleme, diğer alanyazın inceleme yöntemi türlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, öyküleyici alanyazın incelemesinde sistematik ve kapsamlı bir alanyazın taramasına gerek duyulmamaktadır (Davies, 2000). Aynı şekilde, King ve He (2005), öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemi uygulanırken sürecin nasıl yürütüldüğü hakkında

bilgiye yer verilmeden araştırmacıların çalışmalarını istediği gibi desenlendirebileceğini belirtmişlerdir. Hammersley (2001) de bu yöntemde belirlenmiş hipotezlerin ve bunların analizinin söz konusu olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca, bu yöntemi uygularken genellemeye gitmeye gerek olmadığı da belirtilmiştir (Davies, 2000).

Diğer alanyazın incelemesi yöntemleri ile kıyaslandığında belirtilen bu özelliklerin öyküleyici alanyazın incelemesi yönteminin zayıf kalmasına neden olabileceği söylenebilir. Ancak bu çalışmada ana amaç karma yöntem deseninin planlanışından sonuçlandırılmasına kadar geçen sürecin nasıl olması gerektiğine dair bilgilerin belirlenip değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada öyküleyici tanımlama tekniği kullanılarak çalışmanın kapsamı ve yapılandırılması şekillendirilmiştir. Ayrıca, çalışma süreci hakkında sistemli şekilde bilgi verilmiştir. Böylece yöntemin sınırlayıcı durumları azaltılmıştır.

Bu çalışmada amaç karma yöntem deseniyle gerçekleştirilen araştırmaların bu deseni nasıl uyguladıklarını irdeleyip analiz etmek değildir. Aksine bu çalışmada amaç, karma yöntem desenine uygun olarak bir araştırmanın yapılandırılmasında dikkat edilmesi gereken durumları ortaya çıkarıp önemli noktaların farkedilmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmada, karma yöntem deseni ile ilgili kuramsal ve uygulamalı bilgilerin sentezine gidilerek elde edilen bilgiler, öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemine uygun olarak sunulmuştur. Kısaca, Dixon-Woods, Agarwal, Jones, Young ve Sutton'ın (2005) da önerdiği gibi bu çalışmada karma yöntem deseni konusunda yazılmış eserlerden açıklamalar ve yorumlamalar yoluyla analize gidilmiştir.

Öyküleyici alanyazın incelemesi yöntemine dayalı olarak desenlenen bu çalışma yürütülürken alanyazında kabul görmüş ve karma yöntem deseni konusunda yazılmış olan kitaplardaki bilgilerin yanında alanyazında karma yöntem desenini kullanan araştırmalar örnek olarak incelenmiştir. Konu ile ilgili kitaplar seçilirken uluslararası alanyazında yaygın şekilde kullanılan ve güncel olan kitapların seçilmesine dikkat edilmiştir. Örnek olarak tercih edilen makalelerin seçimi, Google ve Google Akademik arama motorlarında '*karma yöntem*' ve '*mixed method*' kelimeleri aranarak yapılmıştır. Bu tarama yapılırken araştırmaların Türkçe ve İngilizce olarak yazılmış ve 2014 yılından 2018 yılına kadar yayınlanmış olmalarına dikkat edilmiştir. Seçilen bu örnek araştırmalarda nicelik her yıla ait bir makale olmalarıyla sınırlandırılmıştır. Çalışmada rastgele seçilen bu örnek makalelerin tercih edilmesinin amacı, konu ile ilgili örnek araştırmalar olmalarının ve konunun anlaşılmasına katkı sağlayacaklarının düşünülmesidir.

Diğer taraftan yapılan bu alanyazın incelemesi, amaç çerçevesinde belirli kurallara dikkat edilerek yürütülmüştür. Öncelikle çalışmada karma yöntem deseninin ne olduğu, nasıl yapılandırıldığı ve sürecin nasıl yürütüldüğü kuramsal olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda karma yöntem desenine uygun planlanan ve yürütülen bir araştırmanın sunumunda gözetilmesi gereken durumlar kuramsal olarak verilirken alanyazında bu deseni tercih eden araştırmaların uygulamaları örnek olarak sunulmuştur. Daha sonra da elde edilen tüm bilgilerden genel bir sonuca ulaşılmıştır.

Karma Yöntem Deseni Nedir?

Creswell (2003, 2009), karma yöntem desenini açıklarken, yeni olmasından dolayı araştırmacıların bu deseni çok iyi anlaması gerektiğine inandığını vurgulamıştır. Bu yüzden Creswell'in kitaplarında (2003, 2008, 2009, 2012) karma yöntem desenini detaylı bir şekilde anlatmaya çalıştığı da görülmektedir. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanılarak her iki desenin birlikte kullanıldığı bir desendir (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tek bir çalışmada iki desenin tercih edildiği (Creswell ve Plano Clark, 2011) bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016). Karma yöntem deseninde araştırma sorusu, çoklu veri elde etme yoluyla hem daha iyi anlaşılırken hem de daha detaylı biçimde cevaplanmaktadır. Ancak karma yöntem deseninde sadece çoklu veri toplanması o çalışmanın desene uygun yürütüldüğünü göstermez. Diğer bir ifadeyle, yarı-yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmış gözlemin bir arada kullanılarak veri elde edildiği bir çalışmanın karma yöntem desenine göre yapılandırıldığı söylenemez. Karma yöntem deseninde nitel ve nicel yaklaşımlara dayalı yöntem ve tekniklerin bütüncül düşünülerek birlikte kullanılması öngörülmektedir.

Karma Yöntem Deseni Hangi Felsefeye Dayanır?

Araştırma desenleri yapılandırılırken araştırmanın başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar geçen sürecin hangi epistemolojik ve ontolojik inanca bağlı olarak yürütüldüğünü bilmek gerekir. Nitel desen yapılandırmacı veya yorumlayıcı anlayışa göre yapılandırılırken nicel desen pozitivist veya objektivist anlayışa göre yapılandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle her iki desen de epistemolojik ve ontolojik anlayışları çerçevesine yürütülmektedir. Bryman (2012) kitabında, karma yöntem deseninin hangi anlayışa göre yapılandırılacağı konusunda tartışmalar olduğunu belirtmiştir. Bu durum, karma yöntem deseninin hangi desenin felsefesinden etkileneceği sorusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, karma yöntem deseniyle bir olguyu çoklu anlamlandırmanın veya çoklu açıdan değerlendirmenin sonucu olarak bu durum ortaya çıkmaktadır. Bu deseni yapılandırırken dayandırılacak felsefik anlayış konusunda yaşanan bu ikilemlere göre bir taraftan karma yöntem deseninin belirli bir felsefik anlayışa dayandırılmaması gerektiği söylenebilir.

Ancak karma yöntem desenine uygun bir araştırma yürütülürken pragmatik anlayışın işe koşulabileceğini savunanlar da vardır (Greene, 2007; Hesse-Biber, 2015; Patton, 2015). Bunlara göre, pragmatizmde standart kurallar zinciri yoktur ama farklı veri toplama araçlarının farklı durumlarda kullanılmasının etkili olacağı görüşü hakimdir. Morgan'a (2013) göre, pragmatik anlayış, bir durumun incelenmesi için hangi anlayış uygunsu onun tercih edilmesini önermektedir. Tashakkori ve Teddlie (1989, 2003) pragmatik anlayışa dayalı karma yöntem deseninde her iki yöntem bilim yaklaşımının kullanıldığını, araştırma sürecinin araştırma sorularına odaklanarak yürütüldüğünü ve sonuçlandırıldığını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, pragmatik anlayış, araştırmanın amacına ve birleştirilen desenlerin doğasına uygun hareket edilmesini öngörmektedir.

Karma Yöntem Deseni Tercih Edilirken Nelere Dikkat Edilmeli?

Her iki yöntem biliminde içinde barındırmasının verdiği kapsamlılık ve desene uygun süreci yürütmedeki detaylılık özellikleri sebebiyle karma yöntem deseninin karmaşık ve bütüncül

olduğu söylenebilir. Gerek tanımlanmasından gerekse felsefik anlayışından hareketle, karma yöntem desenine uygun bir araştırma yapılandırırken dikkat edilmesi gereken faktörler bulunmaktadır. Karma yöntem desenine uygun olarak araştırmasını yürütmeyi amaçlayan bir araştırmacının buna karar vermesi için yukarıda belirtilen soruları cevapladıktan sonra şu soruları da cevaplandırması gerekmektedir: '*Neden nitel ve nicel veri topluyorum?*', '*Araştırmanın nitel ve nicel yaklaşımları arasındaki ilişki nedir?*', '*Nitel ve nicel veriler nasıl ilişkilendirilir?*'. Bu soruların cevabını gerekçeleri ile birlikte verebilen bir araştırmacı, araştırmasını başarıyla yürütebilir.

Diğer taraftan bu desene uygun bir araştırma yürütülürken araştırmacının bilinçli hareket etmesinin sürecin başarılı yürütülüp sonlandırılması için önemli olduğu görülmektedir. Teddlie ve Tashakkori (2009) ile Creswell ve Plano Clark (2011), karma yöntem desenine uygun bir araştırmanın yürütülmesinin çok ciddi ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yüzden karma yöntem desenine göre bir araştırmayı yapılandırmak için bazı soruların cevapları hakkında karar verilmesinin önemini vurgulamışlardır. Belirtilen bu sorular şöyledir:

- a) Neden karma yöntem deseni kullanılmalı?
- b) Karma yöntem deseni diğer desenlerin sağlayamadığı neyi sağlayacak?
- c) Gerçekte neler -*örneğin desenler, araştırma amaçları ve soruları, çalışma grupları, veri türleri, veri toplama araçları, veri analizleri, yorumları ve sunumları*- neden birleştirilecek?
- d) Hangi durumlarda nasıl ve niçin birleştirme olmalı ve bu birleşme hangi ilkelere, kurallara ve süreçlere göre yapılmalıdır?
- e) Nitel desen nicel desen ile nasıl ilişkilendirilmeli ya da nicel desen nitel desen ile nasıl ilişkilendirilmelidir?
- f) Nasıl ve neden bir desen diğerinin içine gömülür?
- g) Süreç yürütülürken hangi aşamalara dikkat edilmeli?
- h) Nitel ve nicel yaklaşımların hangisi neye göre öncelik kazanmalı veya kazanmalı mı?
- i) Nitel ve nicel yaklaşım arasında ilişkilendirme -*bağımsız, ayrı, birleştirilerek, paralel, bütünleşik, etkileşimli*- nasıl olmalı?
- j) Nitel ve nicel yaklaşımların zamanlaması veya sıralaması -*eşzamanlı, sıralı*- nasıl olmalı?

cevaplandırılması beklenen bu sorular, karma yöntem desenine uygun bir araştırma yürütmeye karar veren bir araştırmacının aslında neden bu deseni seçtiğini anlaması gerektiğini çok detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu desene göre araştırmayı yürütürken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği konularında da araştırmacının bilgili olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu gerçekler, karma yöntem desenine uygun yürütülen bir araştırmanın başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar geçen süreçte titizlikle ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Karma Yöntem Deseninde Birleştirmenin Dayandırıldığı Gereçekler Nelerdir?

Karma yöntem desenine göre bir araştırma yapılandırılırken nitel ve nicel yaklaşımların bütünleştirilmesine ve birleştirilmesine karar vermede belirli bir amaç olması doğal olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, karma yöntem deseninde her iki yöntem biliminin rastgele birleştirilmesi söz konusu değildir, dolayısıyla bir araştırmacı her iki deseni birleştirirken hangi gerekçeye dayandığını belirtmelidir. Nitel ve nicel yaklaşımlarının hangi amaca uygun olarak birleştirilmesi gerektiği konusunu Greene (2007) ve Bryman'ın (2006) ele aldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan hareketle, araştırmacıların karma yöntem desenini tercih ederek nitel ve nicel desenleri birleştirme amaçlarından bazıları şöyle açıklanmıştır:

- 1) *Çeşitleme* - Farklı yöntemler aracılığıyla sonuçların doğruluğunu, benzerliğini ve ilişkisini bulma amacı vardır.
- 2) *Bütünleyicilik* - Bir desen ile elde edilen sonuçların diğer desenin sonuçlarıyla detaylandırılmasını, geliştirilmesini, örneklendirilmesini ve açıklanmasını sağlama amacı vardır.
- 3) *Geliştirme* - Bir desenden elde edilen sonuçların diğer deseni geliştirmesine veya etkilemesine yardımcı olma amacı vardır.
- 4) *Öncülük* - Tezatlıkların ve çelişkilerin keşfedilerek yeni bakış açılarının incelenip bir desenin sorularının veya sonuçlarının diğer desenin soruları ve sonuçları ile yeniden biçimlendirilmesi amacı vardır.
- 5) *Genişleme* - Farklı araştırma öğeleri için farklı desenlerle araştırmanın kapsamının ve sınırının genişletilmesi amacı vardır.
- 6) *Güvenirlilik* - Her iki desen kullanılarak araştırma bulgularının doğruluğunun güçlendirilmesi amacı vardır.
- 7) *Örneklendirme* - Nicel verileri örneklendirmek için nitel verilerin kullanılması söz konusudur.
- 8) *Doğrulama ve Keşfetme* - Bir araştırma kapsamında hipotez oluştururken nitel verilerin kullanılarak bunların nicel desen ile test edilmesi amacı vardır (Greene, 2007 ve Bryman, 2006).

Belirtilen bu gerekçeleri dikkate alarak araştırmacıların, karma yöntem desenini yapılandırması beklenmektedir. İki desenin birleştirilmesinin bir gerekçeye dayandırılması araştırmacının araştırma sürecini planlamasında kolaylık sağlar. Böylece araştırmacı, araştırma sürecindeki amacını ve sürecin bu amaca göre nasıl yürütüleceğini bilir. Başka şekilde ifade etmek gerekirse karma yöntem deseninin yapılma gerekçesi *bütünleyicilik* ilkesine uygun ise araştırmacı, nicel desene dayalı topladığı sayısal verilerden elde ettiği sonuçları nitel desene dayalı sözel verilerden elde ettiği sonuçlarla örneklendirmelidir.

Karma Yöntem Deseninin Türleri Nelerdir?

Karma yöntem desenine uygun bir araştırma yapılandırılırken, araştırmacı bu desenin tek başına nitel veya tek başına nicel desenden farkını ayırt edebilmelidir. Karma yöntem deseninin farklı yaklaşımlara göre yapılandırılan bu iki desenin birleşimi ve aslında bütünleşmesi olduğuna dikkat etmelidir. Bu bağlamda bu iki desenin nasıl bütünleştiğini bilmek de araştırma sürecinin sağlıklı yürütülüp sonuçlandırılması için önemlidir.

Tashakkori ve Teddlie (2003) yaptıkları çalışmada alanyazını incelediklerinde karma yöntem deseninin uygulanmasına yönelik 40 farklı türün olduğunu bulduklarını belirtmişlerdir. Belirtilen bu çalışmalardan hareketle, Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson (2003) da çalışmalarında, bunların 12 tanesini ele alarak incelemişlerdir. İncelenen bu çalışmalar, genel olarak değerlendirildiğinde; farklı disiplinlere ait çalışmaların farklı türleri tercih etmesinin bu çeşitliliğe neden olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, eğitim bilimleri alanında, sosyal bilimler alanında veya sağlık bilimlerinde yapılan çalışmalarda karma yöntem desenlerinin farklı türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Creswell (2014) *'Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches'* kitabında bu duruma "Karma yöntem desenine yönelik çok fazla tanımlama ve sınıflama yapılmaktadır.[...] Değişik sınıflamalar, değerlendirme, sağlık, hemşerilik, eğitim politikaları ve araştırmaları ile sosyal ve davranışsal araştırmalar alanlarındaki uygulamalardan ortaya çıkmaktadır." (s. 219) sözleriyle vurgu yapmıştır.

Karma yöntemdeki desen türlerini açıklamadan önce karma yöntem deseni kapsamında iki desenin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi konusunda yukarıda belirtilen gerekçeler dışında bilinmesi gereken önemli noktaları da belirtmek gerekir. Karma yöntem desenine göre yapılandırılan bir araştırmada araştırmacı, bütünleşmeyi ve birleştirmeyi hangi düzeyde gerçekleştireceğine karar vermelidir. Alanyazındaki kitaplar incelendiğinde, bu konuda geçmişten günümüze çok fazla ve farklı yorumların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Tashakkori ve Teddlie (2003) *'Handbook of mixed methods in social and behavioral research'* isimli kitaplarında zaman içinde karma yöntem desenindeki bütünleştirme ve birleştirme yolları ile ilgili görüşlerinin değişiklik gösterdiğini ve yeni fikirler ile desenin özelliklerini genişlettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazındaki bilgilerden hareketle, karma yöntem deseninin karma hale getirilmesinin yaklaşımlar boyutunda, yöntemler boyutunda, teknikler boyutunda ve analiz boyutunda olabileceği söylenebilir. Bu konuda Creswell (2003), Greene (2007) ve Sandelowski (2000) de karma yöntem deseninde bütünleştirme ve birleştirmenin nitel ve nicel yöntemler boyutunda olabildiği gibi teknikler boyutunda da olabildiğini söylemişlerdir. Diğer bir ifadeyle karma yöntem desenini tercih eden bir araştırmacı, birleştirme yaparken desenlerin yaklaşımlarını, yöntem ve tekniklerini, veri toplama yollarını, analiz tekniklerini dikkate alabilir. O yüzden bu deseni yapılandırırken araştırma sürecinde hangi düzeyde bu bütünleştirmenin gerçekleştirilmesinin düşünüldüğüne karar verilmelidir.

Diğer taraftan karma yöntem deseninin türlerini sınıflamadan önce araştırmacıların, nitel ve nicel öğelerin karma yöntem desenindeki ilişkisini de bilmesi gerekmektedir (Creswell, 2005, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Plano Clark ve Creswell, 2015). Başka bir ifadeyle, karma yöntem deseninde nitel ve nicel öğeler ilişkilendirilirken öğelerin *zamanlaması, önceliği ve birleştirilmesi* gibi faktörler de dikkate alınmalıdır (Creswell, 2003, 2005, 2015). *Zamanlama*, bu iki öğeden birinin diğerine göre ne zaman uygulandığı ile ilgilidir. Eş zamanlı ve sıralı zamanlı olarak ikiye ayrılmaktadır. *Eş zamanlı*da nitel ve nicel veriler aynı süreçte toplanır ve

analiz edilir. *Sıralı zamanlı*da nitel ve nicel veriler birbirini takip edecek şekilde toplanır ve analiz edilir (Creswell, 2005, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Plano Clark ve Creswell, 2015).

Öncelik faktörü, nitel ve nicel öğelerin araştırmanın amacına ulaşmadaki önem sırasını belirlemektedir. *Öncelik*, eşit öncelik ve eşit olmayan öncelik olarak iki şekilde ifade edilmektedir (Creswell, 2005, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Plano Clark ve Creswell, 2015). Bunların birincisinde nitel ve nicel öğelerin her ikisi de araştırmanın amacına ulaşmada eşit öneme sahiptir. İkincisinde ise ya nitel öğe ya da nicel öğe araştırmanın amacına ulaşmada ağırlıklı önceliği taşımaktadır.

Birleştirme faktörü altında nitel ve nicel veriler ve karma yöntem deseninin verileri ve sonuçları arasında ilişki kurulur. Creswell, *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* isimli kitabının 2009 ve 2014 baskılarında bu faktör için üç özellik belirtmiştir. Bu özellikler; nitel ve nicel verilerin yan yana karşılaştırıldığı veya birleştirildiği *birleşme*, bir desene ait verilerin analiz sonuçlarının diğer desenin verilerini etkilediği *ilişki kurma* ve bir desene ait verilerin diğer desenin içine gömüldüğü *gömmedir*.

Creswell, 2015 yılında yayımlanan *A concise introduction to mixed methods research* isimli kitabında ise karma yöntem deseninde karma haline getirilen iki desenin dört şekilde bütünleşmesini öngörmüştür. Buna göre bütünleştirme şu şekilde sağlanmaktadır:

- Verilerin birleştirilmesi* - Nitel ve nicel sonuçlar birleştirilir ve karşılaştırılır.
- Verilerin açıklanması* - Nitel veriler, nicel veri sonuçlarını ya da nicel veriler, nitel veri sonuçlarını açıklar.
- Verilerin yapılandırılması* - Nitel bulgular nicel aşamayı yapılandırır veya nicel bulgular nitel aşamayı yapılandırır.
- Verilerin gömülmesi* – Nitel veya nicel veri birbirinin içine gömülerek bir veri türünden elde edilen bilgiler diğer veri türünden elde edilenleri artırır veya destekler.

Karma yöntem deseninin türleri incelendiğinde; zaman içerisinde desen türlerinin çeşitlendiği dikkati çekmektedir. Örneğin 2003 yılında basılan kitabında Creswell, *sıralı açıklayıcı, sıralı açıklayıcı, sıralı dönüşen, eşzamanlı çeşitleme, eşzamanlı içiçe* ve *eşzamanlı dönüşen* şeklinde sınıflama yapmıştır. Aynı zamanda alanyazında *çeşitleme, açıklayıcı, gömülü ve açıklayıcı* şeklinde sınıflamanın yapıldığı da görülmektedir (Creswell, 2008 ve Creswell ve Plano Clark, 2007). Bunların yanında *sıralı açıklayıcı, sıralı açıklayıcı, karşılıklı birleşen, gömülü deneysel, gömülü durum çalışması, eşzamanlı dönüşüm, eşzamanlı çoklu düzey, çoklu evre* ve *dönüştürücü* şeklinde sınıflamaların yapıldığı da görülmektedir (Plano Clark ve Creswell, 2015). Daha önce de belirtildiği gibi bu çeşitliliğin sebebi farklı birleştirme yollarının ve amaçlarının tercih edilmesinden olabilir. Dikkate alınması gereken nokta, bu desen türlerinin her biri araştırmanın planlanmasından araştırma sürecinin yönetimine kadar ayrı ayrı kurallara sahiptir. Dolayısıyla türleri tercih ederken belirtilen kuralları da dikkate almanın önemi vardır.

Karma yöntem desenlerinin belirtilen türleri uygulama sırasında yukarıda bahsedilen özelliklere uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Bakıldığı zaman desen türlerindeki bu çeşitliliğin zamanlama, öncelik ve birleştirme kurallarına göre her iki desenin birleştirilmesine dayalı adlandırılmasından da kaynaklandığı söylenebilir. Belirtilen özellikler ve aynı zamanda bu konu ile ilgili alanyazın

detaylı bir şekilde incelendiğinde karma yöntem deseninin türlerini ayırt etmede bu özelliklerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin desenler boyutunda birleştirme söz konusu olduğunda Creswell (2003, 2009 ve 2014) tarafından yapılan temel sınıflamaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temel sınıflamaya göre karma desen yönteminin türleri; *açıklayıcı, açıklayıcı, gömülü, eşzamanlı, dönüşen ve çok aşamalı* şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2012). Eğer yöntemler boyutunda birleştirme söz konusu ise o zaman *ilişkilendirme, yapılandırma, birleştirme ve gömme* türlerinin olduğu görülmektedir (Creswell, 2015).

Karma Yöntem Deseninde Bir Araştırma Süreci Nasıl Sunulmalıdır?

Karma yöntem deseninin türlerini açıkladıktan sonra karma yöntem desenine göre araştırma yapılandırılırken sürecin nasıl yürütülmesi, nasıl sonuçlandırılması ve nasıl sunulması gerektiği ile ilgili konulara da kısa kısa değinmek gerekir. Yukarıda verilen desen türlerinden birine göre araştırmanın yapılandırılması düşünüldüğünde ister istemez araştırmanın başlığından, sorusuna, alanyazın taramasına ve analizine kadar bütüncül düşünerek hareket edilmelidir.

Unutulmamalıdır ki karma yöntem deseninde genel olarak dikkate alınması gereken bazı noktaların dışında her bir türüne ait bazı kurallar zinciri de vardır. Bu çalışmada karma yöntem desenine dayalı yapılandırılan araştırma sürecindeki önemli başlıklar ve uyulması gereken özellikler genel olarak ele alınmıştır. Bunu yaparken de alanyazında karma yöntem desenine göre yürütülen araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Başlık Nasıl Olmalıdır?

Karma yöntem deseninde araştırmanın başlığını belirlerken nitel veya nicel desenlerden farklı olması gerekmektedir. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden farklı ve onların birleşimi olduğu için tarafsız bir başlık oluşturulması gerekmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007, 2011) başlığı belirlerken başlığın kısa ve öz olmasına ve başlıkta araştırılan konu, katılımcılar ve araştırmanın geçtiği yer hakkında bilginin yer almasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, başlıkta kullanılan yöntemi göstermek için başlıkta *“karma yöntem deseni”* veya *“karma yöntem araştırması”* cümlelerinin kullanılmasının yerinde olacağını bildirmişlerdir. Aşağıda alanyazında karma yöntem deseni ile gerçekleştirilmiş bazı araştırmaların başlık örnekleri verilmiştir:

Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitimi Programının Çocukların “Çevre” Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi (Ahi, 2015).

Coaching Early Career Teachers in Urban Elementary Schools: A Mixed-Method Study (Shernoff, Lankind, Frazier, & Jakobsons, 2015).

Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study (Zhang, & Sun-Keung Pang, 2016).

Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması (Çelik ve Buluç, 2018).

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliğe İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması (Şahin ve Bağrıyanık, 2017).

Yukarıda verilen karma yöntem araştırmalarının başlıkları incelendiğinde; *‘karma yöntem deseni’*, *‘karma yöntem araştırması’* gibi ifadelerin bazı araştırmaların başlıklarında yer

almadığı görülmektedir. Örnek olarak sunulan Türkçe araştırmaların başlıklarında bu kurala tam olarak uygulanmamıştır. Diğer taraftan yurtdışında yapılan araştırmalarda bu kuralın uygulandığı görülmektedir.

Araştırma Sorusu Nasıl Olmalıdır?

Creswell'e (2015) göre karma yöntem araştırmalarında araştırma soruları şekillendirilirken nitel, nicel ve karma yöntem soruları olmak üzere üç tür soru hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan bu konuda farklı yorumlamaların olduğu da görülmektedir. Yorumlardan biri sadece karma yöntem desenine ait sorunun olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü karma yöntem deseni, nitel ve nicel desenlerin karma hale getirilmesi ile oluşmaktadır. Diğerleri ise aynı Creswell'in belirttiği gibi ayrı ayrı nitel desene, nicel desene ve sonunda tüm çalışmanın bütünleştirilmesini ifade eden karma yöntem desenine ait soruların olması gerektiğini savunmaktadır (Plano Clark ve Ivankova, 2016). Ancak öneriler göstermektedir ki araştırma sorularının üç ayrı formda olması anlayışı yaygınlıkla kabul görmektedir (Creswell, 2003, 2007, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Gay, Mills ve Airasian, 2012). Ayrıca, karma yöntem desenine göre yapılandırılan araştırmada hangi desen türü tercih ediliyorsa ona göre araştırma sorularındaki ifadelerin oluşturulmasına dikkat edilmesi de öngörülmektedir (Creswell, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Hesse-Biber, 2010).

Belirtildiği gibi karma yöntem deseninde araştırma sorusunun, araştırılan konunun daha iyi anlaşılması için hem nitel desene hem nicel desene hem de bunların bütünleşmiş haline uygun şekilde oluşturulması yerinde olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken diğer bir durum ise bütünleştirilen desenlerin önceliğidir. Diğer bir ifadeyle, eğer öncelik nicel desende ise araştırma sorusu nicel desene uygun başlamalıdır. Bunların yanında daha önce de bahsedildiği gibi tercih edilen karma yöntem desen türü de araştırma sorusunu oluşturmada önemlidir. Örnek vermek gerekirse '*çeşitleme türü*'ne uygun araştırma yapılandırıldıysa ve nicel verilerin nitel veriler ile detaylandırılması bekleniyorsa önce nicel desene sonra nitel desene ve sonrasında bütünleşmiş hale uygun sorular oluşturulur. Ama iki aşamalı olan diğer desen türlerinde (açımlayıcı, açıklayıcı vb.) bu soruları hazırlarken daha dikkatli olmak gerekir. Çünkü bu tarz desenlerde süreç içerisinde yeni temalar oluşabileceği için bazen araştırmanın başlangıcında soruları oluşturmak mümkün olmayabilir. Bu durumda araştırma sorularını araştırma sırasında veya sonrasında yeniden düzenlemek gerekebilir (Desen türlerine göre araştırma sorusu örnekleri için Creswell ve Plano Clark (2007), s. 106'ya bakınız). Aşağıda alanyazında ulaşılan karma yöntem araştırmalarının araştırma amacı ve soru örnekleri verilmiştir:

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim programına kaynaştırılmış çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemektir. [...] Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön testte,
 - çevre kavramı ile ilgili kullandıkları kodlar nelerdir?
 - çevre kavramı hakkındaki var olan görüşleri nelerdir?
 - çevre kavramı hakkındaki var olan zihinsel modelleri nelerdir?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son testte,
 - çevre kavramı ile ilgili kullandıkları kodlar nelerdir?
 - çevre kavramı hakkındaki var olan görüşleri nelerdir?
 - çevre kavramı hakkındaki zihinsel modelleri nelerdir?

3. Okul öncesi eğitim programı ile kaynaştırılmış çevre eğitimi programının çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi nedir? (Ahi, 2015)

“İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü ve bilimsellik değerlerinin disiplinler arası yaklaşımla öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu ana problem kapsamında aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Disiplinler arası yaklaşımla yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen değer eğitimine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir? (Çelik ve Buluç, 2018).

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Öğretmen adaylarının sınıfı ile kavramsal kategoriler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yaşları ile kavramsal kategoriler arasında anlamlı farklılık var mıdır? (Pekdoğan ve Kanak, 2015).

The aim of this paper is to better understand how these teacher educators perceive their current professional development. This brings us to the following research question: ‘What characterises teacher educators’ current professional development in Flanders?’ To answer this question, the following sub-questions are formulated:

- (a) What professional development opportunities do Flemish teacher educators currently have? (RQ1a)
- (b) What professional development needs do Flemish teacher educators currently report?(RQ1b) (Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R, 2018).

Karma yöntem desenine göre yapılandırılan bir araştırmada soru cümlelerinin hem nitel hem nicel hem de karma yönteme uygun oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca sadece karma yöntem

uygun sorunun da yeterli olacağı görüşü de vardır. Buradan hareketle verilen araştırmalardaki soruların daha çok nicel yöntemle uygun oluşturulduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, bazı araştırmaların karma yöntem desenine uygun soru oluşturma kurallarına uymadığı görülmektedir.

Problem Durumunun Sunumu Nasıl Yapılmalıdır?

Bu desene uygun olarak yapılandırılan bir araştırmada araştırmacı alanyazını tarayıp sunarken belirli durumlara dikkat etmelidir. Örneğin araştırma ile ilgili konuların önceki araştırmalarda nasıl açıklandığını ve bu araştırmalarda öne çıkan kavramların ve ifadelerin neler olduğunu belirlemek gerekmektedir. Hesse-Biber (2010), karma yöntem desenine uygun bir araştırmada önceki araştırmacıların araştırılan konuya nasıl yaklaştığının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde araştırılan konu ile ilgili alanyazındaki tartışmaların belirlenip önemli bulguların ortaya çıkarılmasının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunların yanında alanyazındaki sonuçların yürütülen araştırmayla ilişkisinin kurulup alandaki boşluğun veya alanın ihtiyacının belirtilmesi de gerekmektedir. Böylece alanyazından elde edilenlere dayalı olarak ortaya çıkan durum, yapılan araştırmada ele alınmalıdır.

Problem durumu ifade edilirken aslında bu konuya nasıl gelindiğinin resmedilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmacı, araştırdığı konuyu seçme gerekçesini, bu konuda ilgisini çeken durumun ne olduğunu ve konuyla ilgili önceki araştırmaları planlı bir akış içerisinde vermelidir. Creswell ve Plano Clark (2007), bu bölümün önemli olduğunu vurgularken; problemin tanımlanıp alanyazındaki örnekleri ile tartışılıp alandaki eksikliğin titiz bir şekilde belirtilmesinin ve bu konunun karma yöntem deseni ile araştırılmasının gerekçesinin verilmesinin önemini de belirtmektedirler.

Araştırmanın Deseni Bölümü Nasıl Yazılmalıdır?

Karma yöntem deseninin gerek yeni yeni kullanılmasından gerekse farklı türlerinin olmasından dolayı araştırma deseni bölümünün dikkatli yazılması gerekmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007) ve Plano Clark ve Creswell (2015) araştırmanın deseni bölümünün detaylı ve anlaşılır bir şekilde yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bölümde araştırmacı, ilk olarak karma yöntemin seçtiği türünü açıklamalıdır. Sonra bu desen türünün özelliklerini vermelidir. Bunu yaparken bu türde zamanlama, öncelik ve birleştirme özelliklerinin nasıl planlandığını da vermelidir. Aynı zamanda belirlediği bu desen türünü seçme amacını ve araştırmasındaki yerini belirtmelidir. Son olarak ise kaynaklara dayalı olarak araştırmasında tercih ettiği karma yöntem deseni detaylandırmalıdır.

Araştırmanın deseni bölümünde araştırmacı tercih ettiği karma yöntem deseni türü ile ilgili bilgiler verirken karma haline getireceği nitel ve nicel yöntemleri de gerekçeleriyle açıklamalıdır. Creswell (2015), örneğin kullanılacak nitel araştırma desen türünün (anlatı araştırması, olgubilim, gömülü teori, etnografya, durum çalışması) tanımlanmasının ve bu desenin araştırma problemini incelemek için neden uygun olduğunun açıklanmasının gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde hangi yöntem ve teknikler kullanılacak ise bunun desene uygunluğu ile açıklanmasının yerinde olacağı da düşünülmektedir. Ayrıca bu bölüm altında sunum yaparken karışıklığı önlemek ve daha anlaşılır olmak adına araştırmacı, görsel diyagramlardan da yararlanabilir (Creswell, 2015; Creswell ve Plano Clark; 2007). Aşağıda alanyazında karma

yöntem desenine göre gerçekleştirilen araştırmalardan araştırma deseninin nasıl ifade edildiğine ilişkin örnekler sunulmuştur:

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, araştırma problemlerinin [...] her iki yaklaşımın birlikte ele alınması [...] bir yöntemdir (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinde genellikle tercih edilen anket tekniği kullanılmıştır. [...]. Araştırmanın nitel boyutunda ise, nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem yöntemi kullanılmıştır [...] Kurtdeve Fidan ve Duman, 2014).

The present study combined both quantitative and qualitative data using an explanatory sequential mixed methods design (Creswell and Plano Clark 2010) to provide an extra dimension of description and understanding of college student belongingness. In the initial quantitative phase, two models representing the two possible sequences of linkages (discussed earlier as Models 1 and 2) were tested using structural equations modeling (SEM) with data drawn from college students. Potential associations between student perceptions of instructor academic and social support (i.e., Barnes et al. 2008), sense of class belonging (i.e., perceived relatedness to instructor and peers; Goodenow 1993), academic motivation (i.e., self-efficacy and task value beliefs; Garcia and Pintrich 1996), academic engagement (i.e., instructor ratings of student course engagement; Betts and Rotenberg 2007), and achievement (i.e., instructor reports of student grades) were analyzed. (Sharon Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. & Hawley, L. R. , 2014)

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma; [...] (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden “*olgu bilim (görüngübilim, fenomenolojik) desen*” kullanılmıştır. [...]. Söz konusu araştırmada nicel desen olarak parametrik olmayan istatistik tekniği olan iki değişken için kay-kare testi kullanılmıştır. [...] (Pekdoğan ve Kanak, 2015).

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak modellenmiştir. Genel olarak karma yöntem, [...] en ideal yaklaşımdır (Creswell, 2014, s. 218). [...] Bu araştırmada kullanılan karma yöntem deseni ise Christensen, Johnson ve Turner’in (2015) adlandırmasıyla eş zamanlı eşit statülü desen ya da Creswell’in (2009, s. 16) adlandırmasıyla yakınsayan paralel desendir (Çelik ve Buluç, 2018).

Karma yöntem desenine göre yapılandırılan bir araştırmada, bu desenin neden seçildiğinin verilmesi istenilmektedir. Aynı şekilde bu desende iki yöntemin nasıl bütünleştirildiğinin açıklaması beklenmektedir. Yukarıda verilen araştırmalarda mümkün olduğunca bu kurala uygun hareket edildiği görülmektedir. Bu durum, araştırmalarda yöntem başlığı altındaki bilgilerin açık ve net olması gerektiği anlayışının sonucu da olabilir.

Çalışma Grubu Nasıl Oluşturulmalı?

Karma yöntem desenine uygun çalışma grubunu oluştururken tercih edilen desen türünün dikkate alınması gerekmektedir. Aynı zamanda araştırma sorusunun dikkate alınması da önemlidir (Creswell ve Plano Clark, 2007; Hesse-Biber, 2010). Bir başka ifadeyle araştırma sorusuna cevap verebilecek en doğru katılımcıları seçecek yöntem ile çalışma grubu belirlenmelidir. Örneğin sıralı deseni seçen araştırmacı, nicel desen ile başlayacak ise buna göre bir grup belirler sonra nitel desen için yeni bir grup belirler. Bilindiği gibi nicel desen için genellikle olasılığa dayalı örneklem belirleme yöntemi, nitel desen için ise amaca dayalı örneklem belirleme yöntemi kullanılmaktadır. Ancak tercih edilen desen türleri için çalışma grubu belirlerken bu yöntemlerin tekniklerinin incelenmesi ve desen türüne göre karar verilmesi

gerekmektedir. Diğer taraftan Hesse-Biber (2010), karma yöntem deseninde çalışma grubunu belirlerken sayı hakkında kesin bir bilgi olmadığını da belirtmiştir. Bu durum yine her iki desenin çalışma gruplarını belirlerken kullanılan yöntemlere ve seçilen karma yöntem desen türüne göre sayıya karar verilmesini öngörmektedir. Aşağıda alanyazında karma yöntem ile gerçekleştirilmiş araştırmalarda çalışma gruplarının nasıl oluşturulduğuna ilişkin örneklere yer verilmiştir:

Araştırmanın örneklemini, [...] 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 53 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. [...] eleman örnekleme yöntemine göre oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. [...]. Katılımcıların 25 öğrenci, %47,16'sı 1. sınıf 28 öğrenci, %52,84'ü 2. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2015).

The participants of the study were a convenience sample of 175 teachers in seven schools of Shanghai. The seven schools diversified in terms of level, size, location, history, and educational level. These school contextual factors may determine the configuration of PLCs (Stoll et al. 2006). There were five elementary schools and two secondary schools. Of the seven schools, three were of large-size, two were of medium-size, and two were of small-size. There were three schools located at urban districts, while the other four in rural areas. Two schools had a history of more than a hundred years, three had been existing for a few decades, and two schools were just erected within the last ten years. Five of the seven schools were ranked top in terms of performance in their respective districts, while the other two were developing schools. Such a sample is good representation of the overall school population in Shanghai (Zhang, Sun-Keung Pang, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu [...] ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, yansız olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. [...] deney grubu 15 kız, 18 erkek olmak üzere toplam 33, kontrol grubu ise 14 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 34 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel verileri toplama tekniklerinden biri olan görüşmeler için deney ve kontrol gruplarından 10'ar öğrenci seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde olasılığa dayalı örneklem türlerinden sistematik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçilen öğrencilerin yansız olarak belirlenmesi için sınıf mevcudu, seçilecek öğrenci sayısına oranlanmıştır. Daha sonra tüm grup öğrencilerinin isimlerinin bulunduğu torbadan kura çekilerek ilk öğrenci belirlenmiştir. İlk öğrenciden sonra sınıf mevcudunun seçilecek öğrenci sayısına oranı olan 3 rakamı dikkate alınarak sınıf listesinde 3'er sıra atlanmış ve öğrenciler belirlenmiştir (Çelik ve Buluç, 2018).

[...] Bu çalışmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden olan amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada böyle bir yöntemin kullanılmasının sebebi okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları hakkında öğretmenlerde bir kanaatin oluşması için aynı okulda ve aynı okul yöneticisi ile en az bir yıl çalışmaları gerektiği düşüncesidir. Nicel Boyut: Özdamar'ın (2003) örneklem büyüklüğünü belirlemek amacı ile geliştirdiği formüle dayalı olarak, "d= ,03" için toplamda en az 852 öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. [...] Nitel Boyut: Öğretmenler, nitel veriler için araştırma grubunda yer alan amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir [...] (Şahin ve Bağrıyanık, 2017).

Çalışma grubu belirlenirken, tercih edilen karma yöntem deseninin türünün ve araştırma sorusunun önemli olduğu belirtilmiştir. Bu durum, nicel ve nitel yöntemler dikkate alınarak çalışma grubunun belirlenmesi gerektiğini göstermektedir. Verilen araştırmalara bakıldığında; bazı araştırmaların çalışma gruplarını belirlerken nicel ve nitel yöntem kurallarını dikkate aldığı görülmektedir. Diğer taraftan bazı araştırmaların bu duruma beklenildiği gibi dikkat etmediği de söylenebilir. Aynı zamanda çalışma gruplarını belirleme tekniklerinin de araştırmalarda

verilmesi belirtilmiştir. Ancak bu durumun bazı araştırmalarda gerçekleştirilmediği de görülmektedir.

Çalışmada Veri Toplama Nasıl Gerçekleştirilmelidir?

Veri toplama, karma yöntem deseninin türüne göre farklılık göstermektedir (Plano Clark ve Creswell, 2007). Tercih edilen türün sıralı veya eş zamanlı uygulanması kısaca veri toplamanın sıralı veya eş zamanlı yapılması veri toplama yolunun belirlenmesinde etkindir. Diğer bir ifadeyle eş zamanlı veri toplama gerçekleştirilecek ise nitel ve nicel veriler aynı zaman zarfında toplanır. Bunlarla birlikte karma yöntem deseni bünyesindeki her iki desendeki veri toplama süreçlerine de dikkat edilmelidir. Ayrıca veriler, araştırma sorusunu en etkili şekilde cevaplandırarak ve nitel ve nicel desene uygun araçlarla toplanmalıdır. Creswell (2003) ve Creswell ve Plano Clark (2007), veri toplama tekniklerinin ve sürecinin araştırmada anlaşılır şekilde ifade edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bölümde hangi teknikler aracılığıyla verilerin toplanacağı, neden bu tekniklerin tercih edildiğinin gerekçelendirilmesi ve veri toplama önceliğinin anlaşılır bir şekilde sunumu gerekmektedir. Aşağıda alanyazında karma yöntem desenine uygun yapılandırılmış araştırmalardan veri toplama araçlarının nasıl uygulandığına ilişkin örnekler verilmiştir:

Nicel verilerin toplanmasında tarama tekniği kullanılmıştır. [...] Araştırmada nicel yöntem kısmında kullanılan ölçek (anket) iki bölümden oluşmaktadır. [...]. Araştırmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra, [...] öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin tespitine ilişkin yapılandırılmıştır görüşme soruları hazırlanmıştır. [...] (Şahin ve Bağrıyanık, 2017).

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Duygu ve Düşüncelere Saygı, Hoşgörü Tutum Ölçeği [DDSHTÖ] ve Bilimsellik Tutum Ölçeği (BTÖ) kullanılmıştır. [...]. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için ise uygulama sonrasında öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan ve “Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin yaratıcı drama ile gerçekleştirilmesi hakkında neler düşünüyorsun?” ve “Derslerin yaratıcı drama ile işlenmesi sana neler kazandırdı?” şeklinde maddeden oluşan görüş alma formu kullanılmıştır [...] (Çelik ve Buluç, 2018).

Yaratıcılık dersi alan ve almayan Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin algıları “Yaratıcılık gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamaları ile elde edilmiştir. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki “gibi” kelimesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. “Çünkü” ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Pekdoğan ve Kanak, 2015)

The first part of the teacher educator survey included 12 questions about teacher educators' demographics (e.g. sex, year of birth, nationality), and their professional background (e.g. teacher education institution, teacher education programme). The second part of the teacher educator survey included 12 items about teacher educators' current professional development opportunities and needs. [...] The focus group discussions were set-up as small groups of institution-based teacher educators to develop a more detailed and in-depth understandings (Van Hove and Claes 2011). In total, fifteen focus groups were set up involving 105 teacher educators (Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R, 2018).

Karma yöntem desenine göre yürütülen bir araştırmada veri toplama araçlarının bütünleşen her iki yönetime göre şekillendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yukarıdaki bazı araştırmalarda bu kurala uyulmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer taraftan ölçek ve anket ifadelerin eş anlamlı

kullanılmasının dikkat edilmesi gereken bir durum olduğu da söylenmelidir. Ayrıca nitel veri toplama aşamasında iki soru ile görüşme tekniğinin kullanılmasının ve metaforlar yardımıyla verilerin toplanılmasının karma yöntem desenindeki yeri tartışılabilir.

Çalışmada Verilerin Analizi Nasıl Olmalıdır?

Karma yöntem deseninde verilerin analizi araştırmayı yürütürken tercih edilen desen türüne göre değişmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007), her desen türüne göre verilerin analiz sürecinin farklı olacağını vurgulamışlardır. Creswell (2009) analizin hem nitel desende hem nicel desende hem de bu iki desen arasında yani iki desenin karmasında gerçekleştirildiğini belirtmiştir. İki desene uygun veri toplandığı için bu verilerin analizleri de sıralı ya da eş zamanlı gerçekleşir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Buna göre araştırmacının araştırmasında kullandığı desen türüne göre analiz tekniklerini ve analiz sürecini detaylı bir şekilde anlatması yerinde olacaktır. Aşağıda alanyazında karma yöntem desenine göre gerçekleştirilmiş araştırmalarda verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin örneklerle yer verilmiştir:

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi testleri ve açılımlayıcı faktör analizi için SPSS18 programı, doğrulayıcı faktör analizi için Amos 22.0 programı kullanılmıştır. Örneklem kapsamındaki her bir öğretmen ile yapılan görüşme [...] Verilerin analizinde Atlas.Ti 7.5.10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu aşamada her bir değişken ve alt boyutlarına ait kavramsal kodlamalar hazırlanmıştır. Ardından kavramlar arası ortak noktalar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur (Şahin ve Bağrıyanık, 2017).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi, aşağıdaki beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) İçerik analizi (2) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (3) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarılması. [...] 53 adet metaforun ve bu metaforların oluşturduğu 7 adet kavramsal kategorinin belirlenmesinden sonra, bütün veriler SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Daha sonra, 53 metaforu ve 7 kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmış, 7 kavramsal kategorinin öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki değişkenli ki-kare testi uygulanmış ve sonuçlar analiz edilerek yorumlanmıştır (Pekdoğan ve Kanak, 2015).

For the quantitative part, the data from the PLC questionnaire were analyzed using principal component analysis (PCA) and descriptive analysis by the software of SPSS 18.0. The PCA was used to explore the existence of characteristics of PLCs in Chinese schools, and the descriptive analysis was employed to demonstrate the reliability of the questionnaire and the general development of the sampled schools in terms of these PLC characteristics. *For the qualitative part*, the authors adopted open coding, axial coding, and selective coding (Strauss and Corbin, 1998) step by step to analyze the data, which means first identifying the main themes of potential factors for PLC characteristics, then categorizing the coding strips and lastly selecting those suitable ones for this study. [...] (Zhang, & Sun-Keung Pang, 2016).

Uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre [...] dağılımın normallik göstermesine bağlı olarak parametrik testlerden Bağımsız Gruplar T-testi (Independent Samples T-test) ve Bağımlı Gruplar T-testi (Paired Samples T-test) kullanılmıştır. Yine uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre [...] parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testleri kullanılmıştır. [...]. Öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik görüşlerinin belirlendiği görüş alma formlarından elde edilen verilerin analizinde de içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır (Çelik ve Buluç, 2018).

Karma yöntem deseninin doğası gereği verilerin analizinde de seçilen türün önemi vardır. Diğer bir ifadeyle, sıralı veya eş zamanlı olarak verilerin analiz edilmesi söz konusudur. Bu desene göre verilerin analizi bilgisinin kapsamlı ve anlaşılır şekilde verilmesi gerekmektedir. Verilen araştırmalarda verilerin analizi başlığı altındaki bilgilerin önerilene uygunluğu tartışılabilir. Aynı şekilde hangi analiz tekniğinin hangi amaçla kullanıldığı konusunun da verilen araştırmalarda açık bir şekilde verilmediği de görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Karma yöntem desenine göre yapılandırılan çalışmalar son zamanlarda çok tercih edilmeye başlamıştır. Her iki yöntembilimi hakkında bilgisi olan araştırmacılar bu deseni, her iki desenin olumlu yanlarını kullanmak için tercih edebilirler. Ancak araştırmacıların karma yöntem deseninin planlanışından sonlandırılmasına kadar dikkat edilmesi gereken noktaları bilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmada öyküleyici alanyazın incelemesi tekniğiyle karma yöntem deseninin tanımlanması, desen türlerinin ve karma yöntem deseninin birleştirilmesinde önemli olan özelliklerin açıklanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda karma yöntem deseninde araştırma sürecinin sunumunun nasıl olması gerektiği, alanyazında bu desende gerçekleştirilmiş araştırmalar ile detaylandırılarak verilmesi amaçlanmıştır.

İki yöntembilimin karma haline gelmesi ile oluşan karma yöntem deseni, her iki desene uygun verilerin toplandığı bir desendir. Her iki desenin epistemolojik ve ontolojik duruşlarını dikkate alması önerilen karma yöntem deseninin pragmatik anlayışa göre de yapılandırılabileceği belirtilmektedir (Greene, 2007; Hesse-Biber, 2015; Patton, 2015; Tashakkori ve Teddlie 2003). Bu anlayışa göre yapılandırılan karma yöntem deseninde amaca uygun olarak çoklu anlamlandırmanın sağlanabilmesi için farklı veri toplama yollarının kullanılması söz konusudur.

Karma yöntem deseni, hem her iki yöntembilimini içinde barındırdığı için kapsamlıdır hem de her iki desene uygun araştırma sürecinin yürütülmesini öngördüğü için detaylıdır. Bu desene uygun olarak araştırmasını yürütmeyi amaçlayan bir araştırmacı, '*Neden nitel ve nicel veri topluyorum?*', '*Araştırmanın nitel ve nicel yaklaşımları arasındaki ilişki nedir?*', '*Nitel ve nicel veriler nasıl ilişkilendirilir?*' gibi sorulara cevap vermelidir. Bu soruların cevaplandırılması, araştırmanın geçerli ve güvenilir bir şekilde yürütülüp sonuçlandırılmasını sağlar.

Teddlie ve Tashakkori (2009) ile Creswell ve Plano Clark (2011) de karma yöntem desenine uygun bir araştırmanın titizlikle yürütülmesinin gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu yüzden karma yöntem deseninde her iki yöntembilimini belirli bir amaç çerçevesinde birleştirmek gerekir. Nitel ve nicel yaklaşımlarının birleştirilmesi, *çeşitleme*, *bütünleyicilik*, *geliştirme*, *öncülük*, *genişleme*, *güvenirlilik*, *örneklendirme* ve *doğrulama ve keşfetme* gibi gerekçelerden birine dayandırılarak sağlanırsa (Bryman, 2006; Greene, 2007) araştırmacının, araştırma sürecini planlamasında kolaylık sağlar. Diğer bir ifadeyle araştırmacı, araştırma sürecindeki amacını ve sürecin bu amaca göre nasıl yürütüleceğini bilir.

Karma yöntem deseninin farklı yaklaşımlara göre yapılandırılan iki desenin birleşimi ve aslında bütünleşmesi olduğunu bilmek gerekir. Alanyazındaki karma yöntem deseni ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; eğitim bilimleri alanında, sosyal bilimler alanında veya sağlık bilimlerinde yapılan çalışmalarda karma yöntem desenlerinin farklı türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntem deseninin türleri incelendiğinde çeşitli desen isimlerinin olduğu görülmektedir.

Örneğin Creswell (2003), desen türlerini *sıralı açıklayıcı*, *sıralı açıklayıcı*, *sıralı dönüşen*, *eşzamanlı çeşitleme*, *eşzamanlı içiçe* ve *eşzamanlı dönüşen* şeklinde sınıflamıştır. Aynı zamanda bu desenlerin genel olarak adlandırıldığı kısaca *çeşitleme*, *açıklayıcı*, *gömülü* ve *açıklayıcı* şeklinde sınıflandırıldığı da görülmektedir (Creswell, 2008; Creswell ve Plano Clark, 2007).

Araştırmacı, karma yöntem desen türlerini ve özelliklerini bilmelidir. Böylece, karma yöntem desen türlerinden birini tercih ederken her iki deseni hangi düzeyde karma haline getireceğine ve nasıl bu birleşmeyi sağlayacağına karar verebilir. Diğer bir ifadeyle öncelikle iki desenin birleşmesinin yöntemler boyutunda mı, teknikler boyutunda mı ya da analizler boyutunda mı olacağı belirlenmelidir. Sonrasında ise *zamanlama*, *öncelik* ve *birleştirme* kurallarına göre her iki desenin birleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Karma yöntem desenine göre araştırma yapılandırılırken sürecin nasıl yürütülüp sonuçlandırılıp sunulması gerektiği de bilinmelidir. Araştırmanın başlığından analizine kadar geçen sürecin karma yöntem deseninin anlayış ve kurallarına uygun yapılandırılması gerekmektedir. Örneğin bu desene uygun bir araştırmanın başlığında *'karma yöntem deseni'* veya *'karma yöntem araştırması'* ifadelerinin olması uygun bulunmaktadır. Araştırma soruları oluşturulurken hem nitel desene hem nicel desene hem de bu iki desenin karma haline gelen desene uygun soruların oluşturulması kabul görmektedir. Ayrıca, karma yöntem desenine göre yapılandırılan araştırmada hangi desen türü tercih ediliyorsa ona göre araştırma sorularındaki ifadelerin oluşturulmasına dikkat edilmesi de öngörülmektedir (Creswell, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2007; Hesse-Biber, 2010).

Bu desene uygun olarak yapılandırılan bir araştırmada, araştırmacı, alanyazını tarayıp sunarken de belirli durumlara dikkat etmelidir. Hesse-Biber (2010), karma yöntem desenine uygun bir araştırmada, araştırılan konuya yaklaşımın, alanyazındaki tartışmaların ve alanyazındaki sonuçların yürütülen araştırmayla ilişkisinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunları yaparken de çalışılan konuyla ilgili alandaki boşluğun veya alanın ihtiyacının belirtilmesi de gerekmektedir.

Karma yöntem deseninin araştırma deseni bölümünün detaylı ve anlaşılır bir şekilde yazılması gerektiği belirtilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2007; Plano Clark ve Creswell, 2015). Bu bölüm altında seçilen desen türü, türün özellikleri, seçilen desen türünün belirlediği birleşme gerekçesi ve bu desen türünün seçilme amacı kaynaklara da dayalı olarak sunulmalıdır. Bu desenin araştırma problemini incelemek için neden uygun olduğu açıklanırken hangi yöntem ve teknikler kullanılacağı da gerekçeleriyle birlikte verilmelidir.

Amaç doğrultusunda seçilen desen türüne uygun araştırma yürütülürken çalışma grubunun da bu desen türüne göre belirlenmesi gerekmektedir. Araştırma sorusuna cevap verebilecek en doğru katılımcıları seçecek yöntem ile çalışma grubu belirlenmelidir. Diğer taraftan Hesse-Biber (2010), karma yöntem desenine uygun çalışma grubunu belirlerken katılımcıların sayısına ilişkin bir bilgi olmadığını belirtmiştir. Bu duruma göre her iki desenin çalışma gruplarını belirlerken kullanılan yöntemlere ve seçilen karma yöntem desen türüne uygun sayıya karar verilmesi öngörülmektedir.

Araştırma sürecinde veri toplama da karma yöntem deseninin türüne göre farklılık göstermektedir (Plano Clark ve Creswell, 2007). Veri toplamanın sıralı veya eş zamanlı toplanılması grubun belirlenmesinde etkilidir. Kısaca sıralı veri toplama gerçekleştirilecek ise nitel ve nicel veriler belirlenen sıraya göre toplanır. Ayrıca araştırmada veriler, araştırma

sorusunun cevaplandırılmasını sağlayacak nitel ve nicel desene uygun araçlarla toplanmalıdır. Hangi araçlarla verilerin nasıl toplandığının karma yöntem desenine göre yapılandırılan araştırmada anlaşılır bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Karma yöntem desenine göre yürütülen araştırmadaki desen türüne dayalı olarak verilerin analizi gerçekleştirilmelidir. Creswell ve Plano Clark (2007), her desen türüne göre verilerin analiz sürecinin farklı olacağını vurgulamışlardır. Her iki desene uygun veri toplandığından sıralı ya da eş zamanlı olarak verilerin analizleri gerçekleşir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Verilerin analizi başlığı altında araştırmada tercih edilen analiz teknikleri ve analiz süreci detaylı bir şekilde verilmelidir.

Örnek olarak seçilen makaleler incelendiğinde; bu araştırmaların bazılarının karma yöntem desenine göre planlanmasında eksiklikleri olduğu görülmektedir. Gerek araştırma sorusunun oluşturulması gerek çalışma grubunun belirlenmesi gerekse veri toplama araçlarının seçilmesi konularında, bazı araştırmaların, karma yöntem deseninin iki yöntemden bütünleştiğini dikkate alması gerektiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle seçilen bazı araştırmaların yapılandırılırken nitel ve nicel yöntem özelliklerini ve karma yöntem özelliğini gözönünde bulundurmalarının yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, veri toplamada tek bir veri toplama aracı ile karma yöntem desenine uygun uygulamanın gerçekleşemediği gibi az sayıda soru ile nitel boyutun amacına ulaşamadığı konularının dikkate alınması da yerinde olur.

Sonuç olarak, iki desenin bütünleştirildiği karma yöntem desenine göre bir araştırma yapılandırılırken araştırmacının desenin felsefesini bilerek hareket etmesi yerinde olur. Buna göre öncelikle araştırmacının araştırmanın amacına uygun desen türüne ve bu desen türünü nasıl yürüteceğine karar vermesi gerekmektedir. Araştırmanın planlanmasından sonlandırılmasına kadar geçen süreçte karma desen türünün kurallarına göre hareket edilmelidir. Aynı zamanda bu sürecin sunumunda her aşamanın anlaşılır ve açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla karma yöntem desenine dayalı bir araştırma yürütmek isteyen araştırmacıların belirtilen kural ve özelliklere uygun süreci planlayıp yürütmesi ve sonuçlandırması beklenilmektedir.

Kaynaklar / References

- Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), s. 97-113.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. Baskı). USA: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (1. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M. ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Editörler), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 209- 240) içinde. CA: Thousand Oaks.
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26 (3-4), 365-378, DOI: 10.1080/713688543.
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. J. (2005). Synthesizing qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45-53.
- Gay, L. R, Mills, G. E. ve Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Green, B. N., Johnson, C. D. ve Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed k-journals: Secrets of the trade. *Journal Of Chiropractic Medicine*, 5(3), s. 101-117.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.

- Hammersley, M. (2001) 'On "systematic" reviews of research literatures: A "narrative" response to Evans and Benefield', *British Educational Research Journal*, 27(5), pp. 543-54.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. USA: Guilford Press.
- Hesse-Biber, S. ve Johnson, R. B. (Ed.). (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. New York: Oxford University Press.
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS Research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.
- Kurtdede Fidan, N. ve Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 143-159.
- Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Morgan, D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plano Clark, V. ve Creswell, J. W. (2015). *Understanding research : a consumer's guide*. (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: a guide to the field*. USA: SAGE Publications
- Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 138-147.
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23, s. 246-255.
- Shernoff, S. S., Lakind, D., Frazier, S. L., & Jakonsons, L. (2015). Coaching early career teachers in urban elementary school: A mixed-method study. *School Mental Health*, 7, 6-20.
- Şahin, S. ve Bağrıyanık, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 153-172.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R. (2018) Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 86-104, DOI: 10.1080/02619768.2017.1393514
- Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (1989). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. CA: Thousand Oaks.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed method model designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Editörler), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 671-701) içinde. CA: Thousand Oaks.
- Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. CA: Thousand Oaks.
- Zhang, J., & Sun-Keung Pang, N. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study, *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. ve Hawley; L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: a mixed method study. *Instructional Science*, 42, 661-684. DOI 10.1007/s11251-014-9310-0.

Yazarlar

Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim dalında Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenme-öğretme niteliğinin artırılması, öğretmen eğitimi, sınıf eğitimi, matematik öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ile araştırma felsefe ve yöntemleri gibi araştırma alanlarına ilgi duymaktadır

Dr. Selçuk ŞİMŞEK, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma konuları arasında, Hayat Bilgisi öğretimi, Sosyal Bilgiler öğretimi, öğretmen eğitimi ve Karakter ve değerler eğitimi yer almaktadır.

Burcu ARMAĞAN ERBİL, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Doktora Anabilim Dalı öğrencisidir. Çalışma konuları arasında okul dışı öğrenme, fen eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi ve sosyal girişimcilik yer almaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Vesile ALKAN,
vesile@pau.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ŞİMŞEK
selcuks@pau.edu.tr

Burcu ARMAĞAN ERBİL
burcuarmagan90@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. There has been an increase in studies conducted with mixed methods design. This could be as a result of its being new and useful along with its being combination of two different designs. However, before conducting a research based on mixed methods design, a researcher should answer these questions: *Is this design suitable for my study in order to reply the research question?* and *Can this design make an extra contribution to my study compare to other designs?*. If a researcher answers these questions as 'Yes' then the researcher should decide how to conduct the mixed methods research and which type of the design is appropriate for the aim of the research.

Mixed methods design is a design in which two different dataset is used to construct the study. This means mixed methods research follows the philosophies of two designs and the rules of these designs. It can be said that these two dataset is used to reach the aim of the mixed methods research. These suggest that a researcher should know about the approaches used with qualitative and quantitative designs. In other words a researcher should consider that these two designs have different ways of thinking in constructing and concluding a research. Therefore, the researcher also should take into account that mixed methods research has complex procedure due to the designs mixed.

Creswell (2003, 2009) stated that researchers need to know much about mixed methods design in order to conduct their studies in terms of its rules and characteristics. It is seen that there is a need in knowing how to mix two designs within mixed methods design. In addition to this, the reasons in integration two designs and also the type of mixed methods designs are needed to be known. Therefore, in this study it is aimed to review the description and structure of mixed methods design along with the research process from conducting to concluding.

Methodology. According to the aim of this study, a narrative literature review technique, which is the one type of literature review, is selected. In a narrative literature review, different parts and characteristics of one topic is reviewed and combined in one study. Hammersley (2001) defined narrative literature review as "a map or mosaic of one picture including various pieces" (p. 548). In terms of the rules of this review, mixed methods design is clarified in order to indicate the definition, the organization of the research and the research procedure. While giving these information, samples of studies used mixed methods designs in the literature are also provided.

Conclusion and Discussion. Mixed methods design is both complex and exhaustive in that it includes two designs and the research process is carried out with these designs. Therefore, a researcher who decided to conduct a study based on mixed method designs has to give answers to the questions as *why I am collecting qualitative and quantitative data?*, *what is the relation between two designs?*, *how are these designs integrated?*. The answers of these questions indicate that a researcher has to follow the research procedure in terms of the rules of mixed methods design.

For instance, a researcher should decide how to combine two designs with regards to the aims of combination. This helps a researcher to notice how to carry the research in terms of reasons of combination. In addition to this, a researcher has to have knowledge about the type of mixed methods design and its characteristics. This knowledge can enable a researcher to decide how to mix two designs and in which level this mixing is occurred.

It is also noticed that a researcher should know how to carry out the mixed methods research and also how to present the research. It is suggested that a mixed method research has to have a title including '*mixed method design*' or '*mixed method research*' in it. It is also suggested that the problem statement in mixed methods design should be clear and detailed giving the reason of studying the topic with mixed methods design. Furthermore, the research question in mixed methods design should include one question related with qualitative design, one question related with quantitative design and one question related with mixed methods design. Moreover, while composing research questions, the type of mixed methods design should be considered.

In terms of research design section, it is suggested that a research should include comprehensible and detailed information about the type of the design including its characteristics and the reason of its selection. While presenting this section, it is also suggested to determine and explain the exact sampling to reach the aim of the study. Data collection tools and process in mixed methods should follow the rules of the type of the design and the factors in mixing. Therefore the information about data collection tools and the process is needed to be clarified under this section. In addition to this, it is suggested that the data analysis should be done in accordance with the rules of the type of mixed methods design by considering factors of integration two designs.

The selected articles show that some of the studies have lacks in implementation of mixed method design. For instance, some of the studies indicate that their designs have some problems in building research questions, in selecting sampling and in choosing data collection tools. It is noticed that while designing their studies, some of the researchers need to pay attention the rules and properties of quantitative, qualitative and mixed method collectively. It is also seen that some of the studies collected the data with one tool or with a tool including few questions. These suggest that in order to reach the aim of mixed method, studies should be constructed by the rules of mixed method.

In conclusion, it can be said that the researcher should have knowledge about the philosophy of two designs and mixed methods design. A researcher should decide the type of the design considering the aim of the study and how to carry out this study. It should be noted that the rules of the type of mixed methods design has crucial role from planning the study to conclusion of it. Therefore, a researcher should consider the rules of each design. Furthermore, a researcher should design a research and present the research process in detail in terms of the given information.

Eleştirel Pedagojiye Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İnançları

The Educational Beliefs of Teachers about Critical Pedagogy

Ayhan Aksakallı*

To cite this article / Atıf için:

Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 583- 605. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m

Öz. Bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik sahip oldukları eğitim inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve değişik branşlarda çalışan 55 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler ile üç açıklayıcı kategori eşliğinde dokuz temel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel veriler fenomenografik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Verilerden “öğretmen” açıklayıcı kategorisi için eğitim inançları açısından iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori, “öğretim programı” açıklayıcı kategorisi için eğitim inançları açısından iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori, “öğrenci” açıklayıcı kategorisi için iki kategori ve betimleme yollarına ilişkin iki kategori elde edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim sisteminde yer alan üç parametre (öğretmen, müfredat, öğrenci) ile ilgili eleştirel pedagoji açısından ne tür eğitim inançlarına sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular eleştirel pedagoji hakkındaki ön yargıları önleyip eğitim sistemin şekillenmesinde yardımcı rol oynayabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, eleştirel pedagoji, fenomenografik analiz, öğretim

Abstract. This study aims to explore the educational beliefs of teachers about critical pedagogy. The participants of the study were chosen through purposive sampling. The study included 55 teachers from different subject areas working in different cities in Turkey. Semi-structured interviews consisting of nine main questions with three explanatory categories were conducted with the teachers. Qualitative data were analyzed through phenomenographic analysis. From the data, two categories regarding educational beliefs were found for the explanatory category “teacher”, two categories regarding educational beliefs and two categories depicting descriptions were obtained in the explanatory category “curriculum”, as well as the explanatory category “student”. This study illustrates the educational beliefs teachers have regarding critical pedagogy within three parameters in the education system (teacher, curriculum, and student). The findings may have a role in addressing prejudices about critical pedagogy and shaping education systems.

Keywords: Education-training, critical pedagogy, phenomenographic analysis

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.07.2018

Düzeltilme Tarihi:13.03.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2019

*Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: tolga250606@hotmail.com ORCID:0000-0001-6281-5828

Giriş

Antropologların, sosyal psikologların ve filozofların ortak bakış açısına göre inançlar dünya hakkında doğru olduğu hissedilen psikolojik anlayış, önerme ve sorular olarak tanımlanmaktadır (Savaşçı Açıklım, 2009). İnançlar, pratik kuralların genellemelerin, fikirlerin, değerlerin ve beklentilerin eklektik bir karışımından oluşmaktadır (Tandeur, Hermans, vanBreak ve Valcke, 2008). Bireyler inançlar doğrultusunda hareket etmekte, davranışlarda bulunmakta ve kararlar vermektedir (Bandura, 1997; Nisbett ve Ross, 1980). Özellikle bireylerin tutumlarının kaynağını sahip olduğu inançlar oluşturmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003). Bu inançlar içerisinde özellikle eğitim sisteminin şekillenmesinde kendini sıkça gösteren öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarıdır. Eğitime ilişkin anlayış ve önermeleri içeren eğitim inançları (öğretmenlerin algılarının öğretim programlarında, sınıf içi davranışlarda, okul, öğretmen ve öğrenciye kadar olan yaklaşımlarında kendini göstermektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Öğretmenlerin gerek sınıf içerisinde gerekse okulda sergiledikleri davranışların nedenlerini uyguladıkları öğretim programının iyileştirilmesi ve özellikle geliştirilmesi bağlamında inanç sistemlerinin anlaşılması önemli olarak görülmektedir (Bauch, 1982; Buchmann, 1984; Clark, 1988). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, benimsedikleri mesleki değer ve etik ilkelerin, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, öğretim programına göre hareket edilip edilmeyeceği, ders içeriklerini belirleme ve seçme gibi görevlerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin sahip oldukları inançlarına göre açığa çıktığı söylenebilir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014).

Kağıtçıbaşı (2006) inançları, belirli bir konudaki düşüncenin son derece kabul görmüş tutumları olarak ifade etmektedir. Bu tutumlar ise bilişsel ve duyuşsal parametreleri bulduran bir sistem olarak kendini göstermektedir. Özellikle tutumla ilgili bilişsel özellikler inançlardan meydana gelmektedir. İnançlar ise nesne ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve düşüncelerden oluşmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Tavşancı'ya (2005) göre nesnelere ya da olgulara yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar beraberinde olumlu ve olumsuz inançları da taşımaktadır. Bunun sonucu olarak ise kişilerde açığa çıkan inanç sistemleri ister istemez davranışlarında da bir değişim meydana getirecektir (Bandura, 1997). Bu davranış değişiklikleri ise inançların sosyal ve kültürel yaşamda önemli bir parametre olarak kendini göstermesine neden olacaktır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bandura'nın (1997) da ifade ettiği gibi inançlar insan davranışlarının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden daha çok etkiye sahip ciddi bir kültürel unsurlardır.

Eğitim İnançları

Eğitimin niteliğini belirleyen birçok temel değişkenlerden biri de öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarıdır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini değiştiren önemli etmenler olup özellikle bunlar içerisinde, eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli unsurun öğretmenlerin sahip olduğu inançlar olduğu söylenebilir (Hney, Czerniakve Lumpe, 2003). Yero'nun (2002) ifadesiyle öğretmenlerin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki dünyayla ilgili olarak ulaştığı yargılar ve yaptığı değerlendirmeler eğitim inançları olarak meydana gelmektedir. Aynı şekilde Yero (2002) öğretmenlerin eğitimden kaynaklı eğitim inançlarının, belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili olduğunu da ayrıca dile getirmektedir Eğitim inançları dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün insanlarınca paylaşılan ortak görüşlerdir. Bu ortak görüşler geçmişin yorumlanmasına ve

geleceğin kestirilmesine de yardımcı olmaktadır (Yero, 2002). Şişman (2002), eğitim inançlarının kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturup diğer kültürel öğelere biçim vererek insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tutum ve tavırlarını da belirlediğini ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalar eğitim inançları ile benimsenen eğitim felsefesi arasında da ciddi ilişkiler olduğunu göstermektedir (Livinsten, McClain ve Despain 1995; Pajares, 1992; Silvernail, 1992a). Özellikle Pajares (1992); Silvernail (1992a, 1992b); Livinsten, McClain ve Despain (1995); Levin ve Wadmay (2005); Rideout (2006) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim inançlarının sahip olunan eğitim felsefesine dayalı olarak da oluştuğu ifade edilmektedir. Bunun sonucu olarak ise eğitim inançlarının benimsenen eğitim felsefesine göre biçimlenmesi ve öğretmenin sınıftaki davranışlarına yansımaları söz konusu olmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenin eğitim felsefesi, hangi inançlara ve davranışlara sahip olduğu onun nasıl bir öğretmen olduğunun da göstergesidir (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Bilinçlenmeyi ve zihinlerin aydınlanmasını hedefleyen eleştirel pedagoji, öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ile eğitim felsefesinin bir tehdit oluşturmaktan daha çok özgün ve özgür bireylere dönüştürmesi gerektiğini ifade ederek standartlardan farklı bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır (Gatto, 2016).

Buraya eğitim inançları ile eleştirel pedagojinin ilişkisini kuran bir geçiş cümlesi yazılmalı.

Eleştirel Pedagoji

Günümüzde eğitimde önemli bir alternatif yaklaşım olan egemen ya da ana pedagojinin göz ardı ettiği fakat eğiten ile eğitilen arasındaki baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırmak ve eğitimde öznelere özgürleştirmeyi hedefleyen yaklaşım eleştirel pedagoji olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2010). İnsanın sürekli değişen ve bundan kaçamayan bir varlık olduğunu düşünecek olursak, insanı tanımlamaya çalışan ana pedagojinin neden eleştirilere maruz kaldığını anlayabiliriz. İnsanı biçimlendirmeyi hedefleyen egemen pedagojinin temel argümanı davranışçı yaklaşım ekseninde dönmektedir. Öyle ki eğitimin tanımını ve uygulamasını davranışçı yaklaşımı dikkate alarak yapmaya çalışmaktadır. Egemen pedagojiye göre eğitim, istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kısaca eğitim bireyi şekillendirmekten ibarettir. Fakat bu eğitim tanımlaması bireyleri eleştirel düşünme gücünden uzaklaştırdığı düşünülmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eleştirel pedagoji yaklaşımçıları devlete bağlı okullarda ve buralarda kullanılan eğitim programları aracılığıyla kendini ifade etmekten uzak, içine kapanık öz güvenleri sekteye uğramış ve itaatkar bireyler yetiştirdiğini ileri sürmektedirler (Chomsky, 2007). Buna karşı eğitim şekil vermekten çok özgürleştirmenin aracı olarak kendini göstermelidir. Bu anlamda eleştirel pedagoji yaklaşımçıları eğitimi, insanlaşmanın bir aracı olarak görmektedirler. Özgürleştirici pedagojik yaklaşım olarak da sınıflanan (Yılmaz ve Altınkurt, 2011) eleştirel pedagoji her ne kadar çok eski bir tarihe de sahip olsada bu yaklaşım ile ilgili iddiaların olgunlaşmasını günümüz eğitimcileri ortaya koymuştur. Bunlar içerisinde Freire, Apple, Giroux gibi eleştirel eğitimciler Frankfurt okulundan yola çıkarak eğitimi yeniden yapılandırma girişimlerinde bulunmuşlardır. Özellikle eğitimi sadece okullarda gerçekleşecek bir öğretim faaliyeti olmadığını dile getirmişlerdir (McLaren, 2011).

Eleştirel pedagojik yaklaşım genel olarak eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak da düşünülebilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu yaklaşım mevcut eğitim tanımlarını yeniden ele alıp

farklı tanımlamalarla yeni bir eğitim yorumu inşa etmeye çalışır. Dolayısıyla bu yaklaşımda dikkate alınan şey eğitim içerisinde yaptığımız şeyleri neden yapıyoruz ve neden alışagelmış klasik veya geleneksel anlayış ile bunları yapıyoruz? Devlet eğitim verirken gözettiği asıl amaç nedir? Gibi sorulara da yanıtlar arayan bu yaklaşım örgütsel felsefi bir akım olarak da tanımlanabilir (Giroux, 2009). McLaren'e (1999) göre ise eleştirel pedagojik yaklaşım özellikle eleştirel teorinin diyalektik doğası okul gibi eğitim kurumlarının sadece bir endoktrinasyon, sosyalizasyon ya da eğitim alanı olarak değil, aynı zaman da öğrencileri yetkilendirmeye ve kendi kendilerini dönüştürmeye teşvik eden kültürel bir alan olarak görülmesini sağlar. Eleştirel pedagojik yaklaşım, eğitim ve siyaset ile eğitsel pratikleri, gündelik hayatta ve dersliklerde iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi arasındaki ilişkiyi sorunsallaştırır (Fischman ve McLaren, 2005). Althusser'e (1991) göre okul, dolayısıyla eğitim, ideolojik aygıtlar içinde etki bakımından en güçlü olanıdır ve benimsenen ideolojik kalıpları öğretmen ve kitaplar acılığıyla öğrenciye sunar; böylece hâkim paradigmanın değerlerini olumlayarak, bu paradigmanın kurgu ve planlamasını yapan kesimlerin politikalarına eşlik eder.

Eleştirel yaklaşımı benimseyen eğitimciler pedagojiyi bir iktidar pratiği olmakla birlikte siyasal gücün tesis edilip meşrulaştırılmasında önemli bir etken olarak görmekte dirler (İnal, 2010). Eleştirel yaklaşımçı pedagoglar ortaya çıkan farklı sesleri tanımak için mevcut eğitim felsefeleri ve eğitim sisteminin pek de yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Bundan dolayı daha etkili bilincin ortaya çıkabilmesi için mevcut pedagojinin yeni bir anlam arayışına girip eğitimde ciddi dönüşümler gerçekleştirerek pedagojinin demokratikleştirilmesinin gerekliliği kendini göstermektedir (İnal, 2010).

Charlot'un (1976) ve Giroux'in (2008) ifade ettiği gibi eğitim, hem politik hem de sınıfsal bir anlama sahiptir. Politik yüzünü her ne kadar açığa çıkarmasa da özellikle öğretmen ve öğrencileri biçimlendiren gizli ideolojik bir aygıt olarak durmaktadır. Özellikle eğitim materyallerinden öğretim programı, öğretmen ve öğrencileri yönlendiren politik bir silah gibi kendini göstermektedir. Bu anlamda öğretim programı ve onunla beslenen öğretmenlerin çok da tarafsız olduğu iddia edilemez (Apple, 1998). Özellikle Freire'nin (1981) de dediği gibi tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur. Eğitim, ya genç kuşağı mevcut sistemin inanç kültürüyle bütünleştirmeyi hedefleyen bir araç ya da bireylerin kendilerini keşfetmelerini sağlayacak bir özgürlük pratiğine dönüştürür. Benzer şekilde Freire (1981) eleştirel bir ruhla beslenen radikalleştirme daima yaratıcıdır diyerek radikalleştirme, kişinin seçtiği konuma artan bağlılığını artırmakla birlikte somut, nesnel gerçekliği dönüştürme çabası için daha fazla katılım gerektirdiğini ifade etmektedir. Radikalleşmeyi sağlayacak parametrelerden biri olan günümüz okulları maalesef demokratik ideallerin peşinden gitmekten çok, gerek öğretim programı gerekse okul bilgisindeki alternatif çeşitliliği, hakim kültürel ve sınıfsal güçlerin inanç sistemleri üzerinden şekillendirip şirket ve neoliberal grupların hizmetine girmiş olarak durmaktadır. Bunun sonucunda ise test güdümlü öğretim programı ve yarışmacı etik gündeme gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin içinde çalıştıkları derslik, öğretim programının ve okulun tarafsız mekanlar olmadığı gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır (Kincheloe, 2004). Kısaca, okullarda öğretilen bilgiler nesnel ya da tarafsız değil, belirli biçimlerde düzenlenip yapılandırılmaktadır.

Oysaki öğrenenleri dünyayı değiştirmeye yönelten eleştirel pedagojik yaklaşım, okullardaki entelektüel uğraşı, düşünce ve pratikleri birleştirerek yeniden tanımlama ve dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Aronowitz ve Giroux; 1991; Sağıroğlu, 2008, 2013). Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen pedagoglar gelişmiş öğretim metot ve programlarını görmemezlikten gelmemekte hatta onların yerine geçme gibi bir niyette de değillerdir. Öyle ki var olan eğitim

sistemine, ders kitaplarına ve öğretim programına eleştirel bir dil ile yaklaşarak katkıda bulunmayı hedeflemektedirler. Bu anlamda eleştirel pedagojik yaklaşım egemen olan inanç ve uygulamalarda gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yardımcı olan bir eğitim argümanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel pedagojik yaklaşım öğretmen, öğretim programı ve eğitim sisteminin karmaşıklığından kaynaklı sorunlar ile sınıf ortamının karmaşık sosyal dokusundan dolayı açığa çıkan sorunları çözmek ve en önemlisi her bir öğrencinin daha özgür düşünebilmesini sağlamak için gerekli bir argüman olarak kendini göstermektedir (Riasati & Mallaei, 2012).

Eleştirel pedagojik yaklaşım mevcut eğitimdeki inanç sisteminin yarattığı içe kapanık, kendini ifade edemeyen ve kimlik sorunları yaşayan öğretmenleri daha özgün bir kimliğe büründürmeyi hedeflemektedir. Bu açıdan eleştirel pedagoji ezilenlerin yanında yer almakta, dünyayı dönüştürmek için hale umudunu kaybetmemiş eğitim neferleri için tarihsel, kültürel ve siyasi etik açısından yönlendirmelerde bulunmaktadır (McLaren, 2011). Özellikle 21. yüzyıl içerisinde pedagojik paradigmalardan büyük bir hızla evrildiği düşünülecek olduğumuzda bu paradigmayı meydana getiren unsurlardan biri olan öğretmenlerin; öğrenci, okul, öğretim programı, eğitim yöneticileri, eğitim uzmanları, meslektaşlar ve insan toplulukları ile ciddi işbirliği yapması gerektiği görülmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin, eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli yerleri olan öğretmen, öğretim programı ve öğrenci faktörleri açısından eleştirel pedagoji ile ilgili eğitim inançlarının neler olduğunu açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel pedagojinin farklı değişkenler açısından araştırıldığı görülmektedir. Bunlar içerisinde özellikle Aksakallı ve diğerleri (2018) eleştirel pedagojinin akademik başarı ve sınıf ikliminde meydana getirdiği değişimleri inceleyerek eleştirel pedagojinin özgürleştirici yönüne dikkat çekmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi yola çıkılarak öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi ve öğrenim görülen alanlar arasındaki epistemik inançları vurgulayan çalışmalar görülmüş olup (Biçer, Er ve Özel, 2013 ; Taşkın, 2012 ; Alkın ve Senar, 2014) fakat bire bir eleştirel pedagoji ile eğitim inançları arasındaki ilişkiye dikkat çeken herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını gündeme getirerek öğretmenler arasındaki özgürlükçü dilin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Özellikle bağımsız öğretim programı oluşturma, kendi inanç ve eylemlerini sergileme ve öğrencileri eleştirel sorgulama kabiliyetine eriştirme açısından öğretmenleri cesaretlendirerek daha sonraki çalışmalara da olumlu bir zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda ele alınan çalışmada; öğretmen faktörü, öğretim programı ve öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları nelerdir? sorusunun cevap aramıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada araştırma deseni olarak fenomenografik araştırma modeli seçilmiştir. Budesendegeçen fenomen terimi felsefi anlamında görüngü olarak da tanımlanmaktadır (Akarsu, 1975). Duyular tarafından elde edilen her şey fenomen olarak değerlendirilmektedir. Bireyler aynı ortamda yaşamalarına rağmen olay ve olguları farklı bir şekilde algılayıp

yorumlamaktadırlar (Çekmez vd., 2012). İlk kez İsviçreli bir grup araştırmacı tarafından kullanılan fenomenografik araştırma deseni, bireylerin kendilerini saran dünyanın çeşitli yönlerini karakterize eden bir desen olarak kendini göstermiştir (Çepni, 2007). Akerlind'a (2005) göre fenomenografi 1980'li yıllardan beri kullanılan bir araştırma stratejisidir. Morton'a (1981) göre ise fenomenografik araştırma yaklaşımı insanların bir fenomeni anlama, anlamlandırma, kavrama ve deneyimleme yollarındaki çeşitliliği ortaya çıkarılması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu desen bireylerin aynı kavram ile ilgili neleri algıladıklarını ortaya koyan bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Ertvistle 1997; Prosser ve Trigwell 1999; Wihlborg, 2004).

Koballa ve diğerlerine göre (2000) fenomenografik araştırma deseni insanların içinde yaşadıkları everene ait fenomen ya da fenomenlerle ilgili deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışır. Özellikle fenomenografik araştırmalar bireylerin fenomene ait değerlendirmelerinin yanlış veya doğru olduğuna ait herhangi bir karar vermez. Daha çok bireylerin fenomene ait kullandıkları tanımlamaları kategorilere ayırır. Bu kategoriler ise bireylerin tanım ya da tanımlara ait ne düşündüklerini ortaya çıkarır.

Fenomenografik analiz yönteminde veri analizi boyunca kategoriler belirlenmeye çalışılır. Oluşturulan kategoriler farklı bireylerin ilgili kavram ya da kavramları nasıl algıladıkları ve tecrübe ettiklerini ortaya koyar. Bu yöntem her bir kavram için sınırlı sayıda kategorilerin elde edileceği ve bu kategorilerin çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesiyle oluşturulacağı esasına dayanır. Araştırmacı çalışmaya katılan bireylerin ifadeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırarak kategorileri oluşturmaya başlar. Çalışmada öncelikle öncü kategoriler oluşturulur. Elde edilen verilerin ikinci kez gözden geçirilmesiyle ya tam kategoriler oluşturulur ya da mevcut kategoriler değiştirilir. Bu süreç oluşturulan kategorilerin çalışmada elde edilen verilerle uyumlu hale gelene kadar devam eder (Çekmez vd., 2012).

Fenomenografik analizde elde edilen çeşitlilik haritalandırılır (Hesselgren ve Beach, 1997). Marton ve Booth'a (1997) göre oluşturulan kategoriler fenomenle mantıklı ve birbirleriyle hiyerarşik olarak ilişkili olmalıdır. Her bir kategoride fenomeni anlama yollarındaki ayırt edicilik ortaya konulmalıdır ve kategoriler mümkün olduğunca az sayıda olmalıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturabilir ya da daha önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada dikkate alınan temel ölçüt öğretmenin eleştirel pedagoji ile ilgili en az bir kitap veya makale okumuş olmasıdır. Çalışmanın amacını daha iyi yansıtabilmek ve sağlıklı veriler alabilmek adına yukarıda ismi geçen kavramlar ana ölçüt listesi olarak belirlenmiştir. Bu anlamda Türkiye de bulunan yedi farklı okuldan değişik branşlarda 55 öğretmene bu ölçüt listesi üzerinden ulaşılabilir araştırma bu katılımcılar aracılığıyla yürütülmüştür. Katılımcı sayısının artması nitel araştırmaların doğası gereği kaotik bir sonuç doğursa da veri zenginliği açısından katılımcı sayısı daha geniş tutulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve branş durumu Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1.*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Durumları*

Katılımcı Branşı	Kadın	Erkek	Toplam
Fizik	2	4	6
Fen Bilimleri	4	6	10
Tarih	3	8	11
PDR	4	8	12
Edebiyat	3	6	9
Türkçe	3	2	5
Matematik	1	1	2
Genel Toplam	20	35	55

Tablo 1, çalışmaya katılan öğretmenlerin heterojen bazda branş ve demografik sayılarını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri öğretmenlerin açıklamalarını geniş eksenli yapmak adına üç açıklayıcı kategori eşliğinde 9 temel sorunun açık uçlu sorulmasıyla elde edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecince, sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir biçimde cevap vermesini sağlamak görüşmecinin temel görevleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu rahatlığın sağlanabilmesi için yapılan görüşmelerde sorular açık ve yalın bir dil kullanılarak sorulmuş olup görüşmelerden elde edilecek bilgiler için öğretmenlerin isimlerinin kullanılmayacağı, görüşmelerle ilgili olarak öğretmenlerin herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı, elde edilen verilerin konuyla ilgili akademik çalışmalar dışında kullanılmayacağı konusunda katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler skype üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından not alınmakla beraber veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak adına ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Her bir görüşme öğretmen, öğretim programı ve öğrenci faktörleri ekseninde gerçekleşip ortalama 60 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamlarına gelir. Her nitel araştırma farklı bir özellik taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkılarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek kendi araştırması için bir veri analiz planı gerçekleştirilmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Strauss (1987) nitel standartlaşmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır.

Walcoot (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol toplanan verilerin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde bazı nedensel ve açıklayıcı

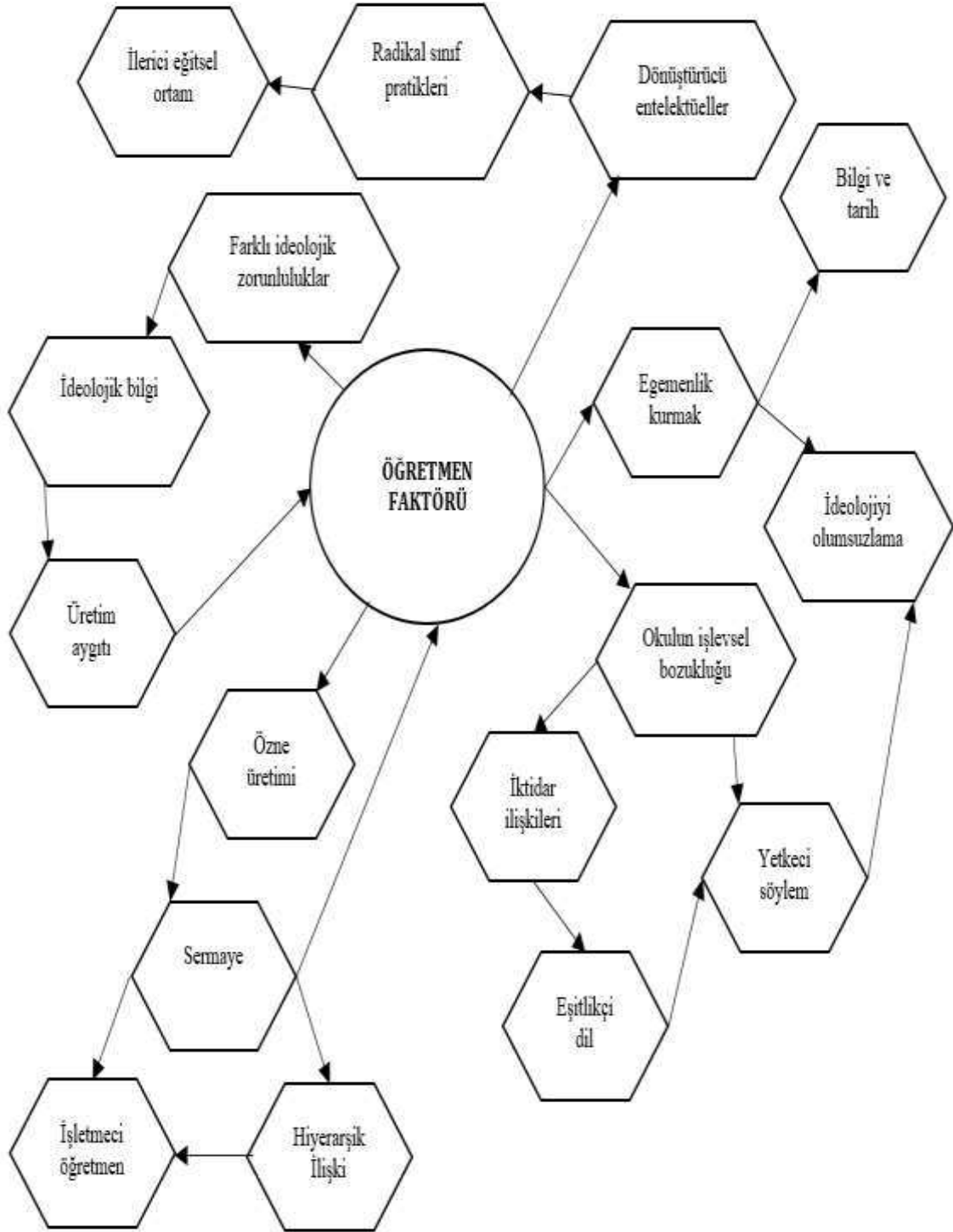
sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Yeni veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak bazı temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dahil eder.

Bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma geleni içerisinde yer alan fenomenografik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Bu anlamda katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Araştırma soruları da dikkate alınıp yazılı hale getirilen görüşmeler-katılımcıların ifadelerindeki benzerlik ve farklılıklar da karşılaştırılarak- iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar gözden geçirilip çalışmanın amacını yansıtmayan kodlar elenerek çalışmanın amacına uygun kodlar oluşturulmuştur. Eğitim alanında uzman bir profesörden en son elde edilen kodlar ile çalışmanın amacı arasındaki ilişkinin olabilirliğine dair uzman görüşü alındıktan sonra öncü kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen öncü kategoriler değerlendirilip iç tutarlılığı sağlamak adına yine eğitim alanında uzman farklı iki profesör ile yeniden gözden geçirildikten sonra kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları üç açıklayıcı kategori açısından açığa çıkan açıklamalar haritalandırılmıştır. Ayrıca üç açıklayıcı kategori açısından en çok tekrar eden kodlar hiyerarşik bir sıraya konulup frekansları ile birlikte tablo halinde gösterilmiştir. Bunun yanı sıra açıklayıcı kategoriler yardımı ile oluşturulan sıralı alt kategorinin açıklamaları ve öğretmen betimlemeleri yine tablo halinde gösterilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Analiz sonucunda öğretmenlerin öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları betimlemeleri Şekil 1'deki gibi haritalandırılmıştır. Öğretmen faktörü açısından Tablo 2'deki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bunlar; "Öğretmen ve otorite arasındaki ilişki kaçınılmazdır" ve "Öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişki kaçınılmazdır" kategorileridir. Öğretmenlerin betimleme yollarında ise iki kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler ise klasik pedagoji ve klasik okul anlayışı ile ilişkilendirilerek elde edilen kategorilerdir.



Şekil 1. Öğretmenlerin, öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 2.

Öğretmenlerin, Öğretmen Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğretmen Faktörü Açısından	Öğretmen ve otorite arasındaki ilişki	Klasik pedagoji ile ilişkilendirerek betimleme	Klasik pedagoji ile otorite arasındaki kuvvetli bağları dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Klasik pedagoji egemen statükolar tarafından ortaya atılan bir argümandır. Öğretmenlerin kendilerini bu durumdan kurtarmaları zordur. Eleştirel pedagoji mevcut statükoyu veya pedagojiyi reddetmez. Sadece onu dönüştürmeyi hedefleyen bir argümandır.
	Öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişki	Klasik okul anlayışı ile ilişkilendirerek betimleme	Klasik okul anlayışının açığa çıkardığı baskıcı hiyerarşik ilişkileri dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Klasik okul kendi içerisinde otoriter bir yapıya sahiptir. Hiyerarşik ilişki kaçınılmazdır. Bir nevi kışla mantığı ile yönetilir. Eleştirel pedagoji baskıcı kişiliklerin oluşmasını sağlayan hiyerarşik mantığı kırmaya çalışır. Daha özgür bireyler oluşturmayı hedefler.

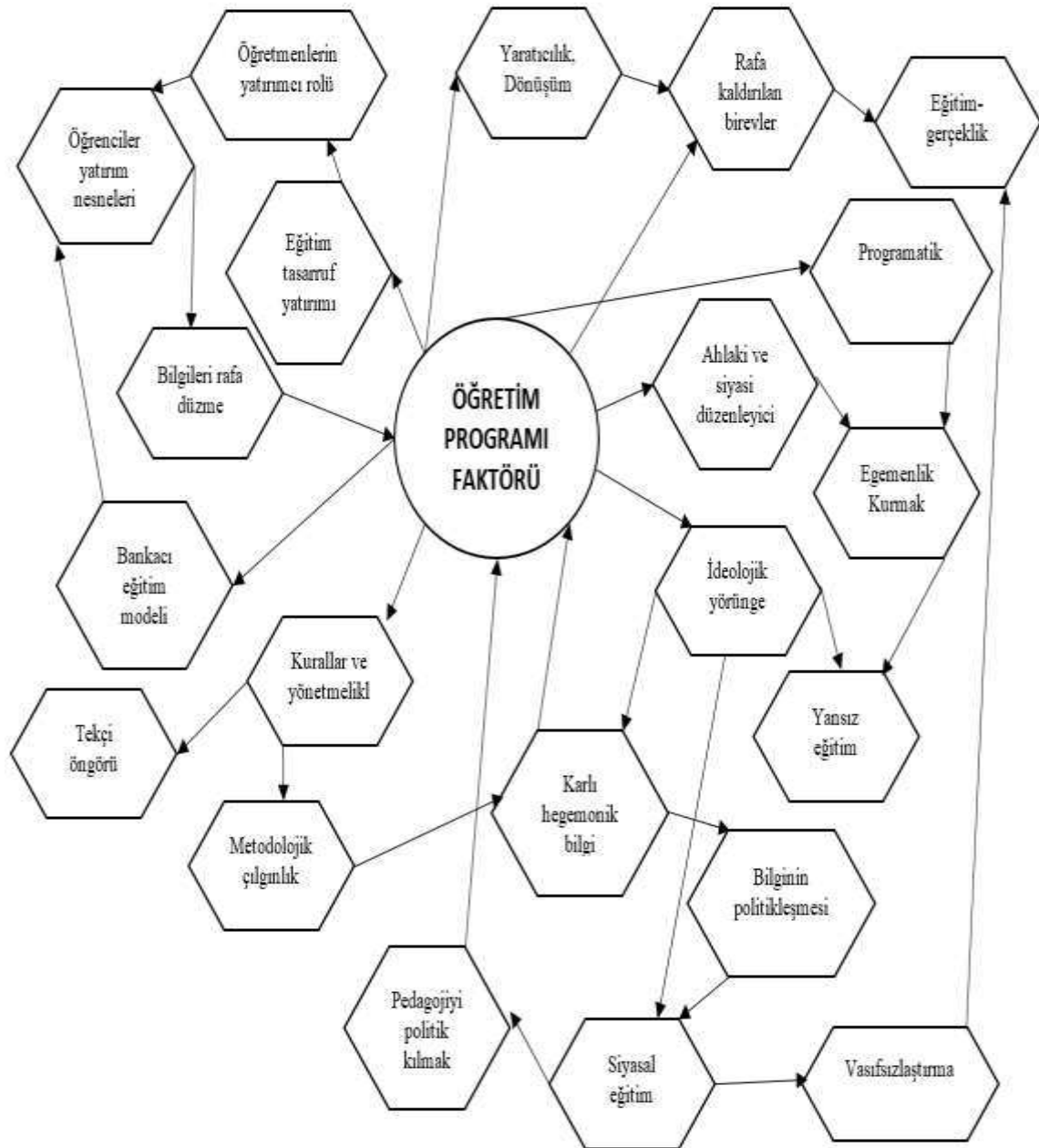
Öğretmen açıklayıcı kategorisi açısından öğretmenler eleştirel pedagojiye yönelik betimleme kategorisi olarak öğretmen ve otorite arasında ilişkiyi dikkate almışlardır. Öğretmenlere göre eleştirel pedagoji geleneksel pedagoji ait olan öğretim ilkelerinin çok da dikkate alınmaması gerektiğini söyleyen bir argüman olarak görmektedirler. Bu anlamda betimleme yolu olarak klasik pedagoji ilkelerini dikkate almışlardır. Klasik pedagoji itaatkar bireyler meydana getirdiğinden dolayı bu ilkeyle hareket eden öğretmenlerin otorite ile olan ilişkilerinin kaçınılmaz olarak değerlendirilmektedirler. Özgün ve özgür bireyleri savunan eleştirel pedagoji ve onun savunucularının eleştirel pedagojiyi yok saymak yerine ciddi revizyonların yapılması gerektiği fikri öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inancı olarak kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik diğer bir betimleme kategorisi ise öğretmen ve okul otoritesi arasındaki ilişkilere aittir. Bu anlamda öğretmenler yine klasik okul anlayışını dikkate alarak açıklamalarda bulunmuşlardır. Klasik okul anlayışı kısaca askeri kışla mantığı ast-üst ilişkilerini doğurmaktadır. Eleştirel pedagojinin bu algıyı yıkan devrimsel bir anlayış olduğu fikri öğretmenler tarafından kabul görmektedir. Öğretmenler hiyerarşik ilişkilerin kişilerin benliğini yok ettiğini dile getirmektedirler. Benlik yitimi beraberinde sağlıksız sınıf ve okul ortamı doğurduğu şeklindeki kategori açıklamaları yine öğretmen faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik bir eğitim inancı olarak kendini göstermektedir.

Öğretim Programı Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programı faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları betimlemeleri Şekil 2'deki gibi haritalandırılmıştır. Öğretim programı

faktörü açısından Tablo 3'teki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bunlar “öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki kaçınılmazdır” ve “öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır” kategorileridir. Öğretmenlerin betimleme yollarında ise iki kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler ise statüko ve hedefleri ile öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki dikkate alınarak elde edilen kategorilerdir.



Şekil 2. Öğretmenlerin, öğretim programı faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 3.

Öğretmenlerin, Öğretim Programı Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

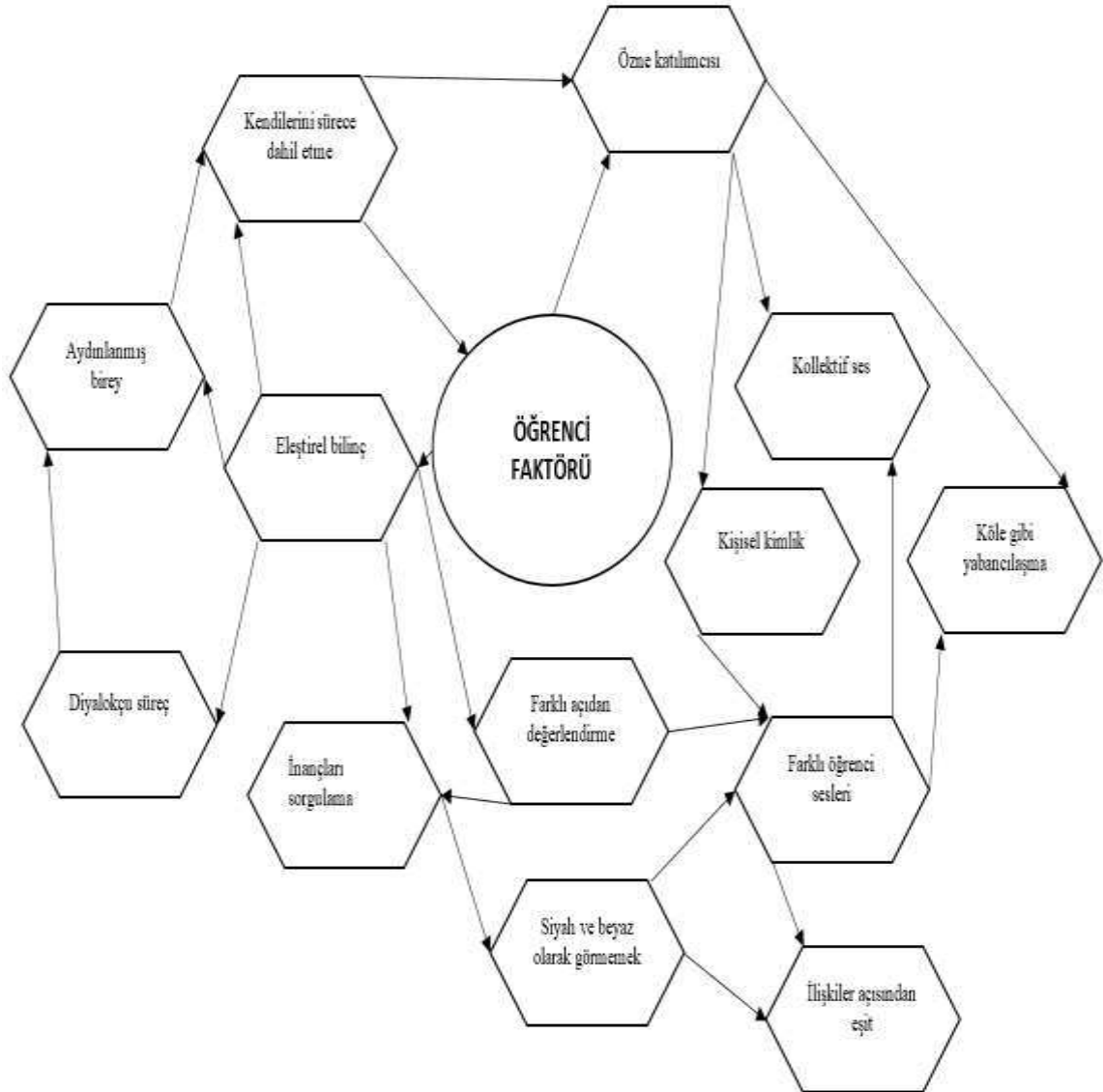
Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğretim Programı faktörü açısından	Öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki kaçınılmazdır	Statüko ve hedefleri ilişkilendirilerek betimleme	Statükonun kendi hedefleri doğrultusunda öğretim programını şekillendirme yollarını dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Sistem ya da statükonun okullarda kendi düşüncelerini egemen kılabilecek şekilde öğretim programı hazırlamaları gayet doğaldır. Mevcut öğretim programını uygulamakla görevliyiz. Eleştirel pedagojinin en azından öğretmenlere kendi öğretim programlarını hazırlamada bir özgürlük alanı sağlamaktadır.
	Öğretim Programı ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır	Öğretim programı ve yaratıcılık ilişkilendirilerek betimleme	Ahlaki ve siyasi düzenlemeden uzak öğretim programının bireylerde meydana getireceği olumlu değişikliği dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci merkezli hazırlanan öğretim programlarında bireylerde olumlu sosyal değişimlerin meydana getirmektedir. Eleştirel pedagoji öğrenci merkezli öğretim programını destekleyerek toplumda dönüştürücü bireylerin yetişmesine ön ayak olmaktadır.

Tablo 3, öğretim programı açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları için iki betimleme kategorisi olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki öğretim programı ve statüko arasındaki ilişki betimleme kategorisidir. Katılımcılar mevcut tüm statükoların kendi hedeflerini gerçekleştirmek adına okullarda sergilenen öğretim programını bir ideolojik aygıt olarak kullandığını ifade etmişlerdir. Bu ideolojinin olumlu ve olumsuz olabileceğini de ayrıca dile getirmişlerdir. Öğretmenler önlerine konulan öğretim programını uygulamaktan başka çarelerinin olmadıklarını altını çizerek belirtmişlerdir. Bu anlamda çok da fikirlerimize başvurulmadığını ileri sürmüşlerdir. Öğretim programının bireyleri dönüştürme adına öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Eleştirel pedagojinin bu gerçeği dikkate alıp bu amaca yönelik argümanlar ürettiği fikri bir eğitim inancı olarak kendini göstermiştir. Bu betimleme kategorisi açısından önümüze konulan her öğretim programını uygulamalıyız ifadesi bir olumsuz eğitim inancı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler bir hakikat ışığı altında eleştirel pedagojinin bile bu gerçeği değiştiremeyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretim programı açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik diğer betimleme kategorisi ise öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki ilişkidir. Ahlaki ve siyasi kaygılardan arındırılmış bir öğretim programının bireylerde daha sağlıklı dönüşümler meydana getireceği gerçeği katılımcılar açısından bir eğitim inancı olarak kendini göstermiştir. Doktrinlerden uzak bir öğretim programı bireylerde yapıcı yaratıcılığı açığa çıkarması yine kendini gösteren bir inanç olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu anlamda eleştirel pedagojinin tamamıyla nesnel ve tüm bireylere hitap eden bir öğretim programının savunucu olduğu yine katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür.

Öğrenci Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançları

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenci faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inanç betimlemeleri Şekil 3'te gösterilmiştir. Öğrenci faktörü açısından Tablo 4'teki iki çeşit betimleme kategorisi elde edilmiştir. Bu kategoriler “eleştirel bilinç genetik bir hakır” ve “yabancılaşma kaçınılmazdır”. Bu kategorileri betimleme yollarında ise yine iki çeşit kategori tespit edilmiştir. Bunlar eleştirel sorgulama ile eleştirel yoksunluğu ilişkilendirerek elde edilen kategorilerdir.



Şekil 3. Öğretmenlerin, öğrenci faktörü açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarının betimleme haritası

Tablo 4.

Öğretmenlerin, Öğrenci Faktörü Açısından Eleştirel Pedagojiye Yönelik Eğitim İnançlarını Betimleme Yolları

Açıklayıcı Kategori	Betimleme Kategorisi	Betimleme Yolu Kategorisi	Kategori Açıklaması	Öğretmen Betimleme Örnekleri
Öğrenci faktörü açısından	Eleştirel bilinç genetik bir haktır	Eleştirel sorgulama ile ilişkilendirerek betimleme	Eleştirel sorgulama ile dönüştürücü rolün toplumsal değişim ile olan bağlantısını kurarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Bireylerde eleştirel sorgulama kazandırmak eleştirel pedagojinin ana görevlerinden birisidir. Çünkü okuma, okuduğunu anlama ve bunu hayata geçirme bu pedagoji ile mümkün görünmektedir. Eleştirel pedagoji ile beslenen bireylerde radikalleşme doğal olarak ortaya çıkan bir sonuç gibi durmaktadır. Sanırım eleştirel pedagojinin de istediği sonuçlardan biriside bu. Yani, radikal eylemler özellikle eğitim anlamında ciddi toplumsal dönüşümler meydan getirebilir.
	Yabancılaşma kaçınılmazdır	Eleştirel yoksunluk ile ilişkilendirilerek betimleme	Aydınlatılmış bireyle yabancılaşmış bireyi dikkate alarak açıklamak	<ul style="list-style-type: none"> Eleştirel pedagojinin öncelikli ilkeleri arasında bireylerin gerek kendine gerekse sisteme karşı aydınlanması gerektiğidir. Aydınlanma ile birlikte bilinç gelişir. Ve kendini tanıyan birey yabancılaşmanın esaretinden kurtulur.

Tablo 4, öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları açısından iki betimleme kategorisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu betimleme kategorilerinden ilki eleştirel bilincin genetik bir hak olmasıdır. Katılımcılar her bireyin doğuştan bu bilince sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Önemli olan bunu kullanabilecek platformlar oluşturabilmesidir. Bu anlamda okul bu platformlardan en önemlisi olarak karşımıza çıkan bir değişken olduğu yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Eleştirel sorgulamanın kazandırılacağı en iyi yerleşkelerin okulların olduğu karşımıza çıkan itiraflar olmuştur. Özellikle toplumsal dönüştürücü rollere sahip bireylerin okul basmağından geçmeleri gerektiği fikri katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür. Bu eleştirel bilincin ise eleştirel pedagoji ilkeleri ile kazandırılacağı fikri katılımcılar tarafından öğrenci faktörü açısından karşımıza çıkan tekrarlı inançlar olmuştur. Bunun yanı sıra yapıcı ve dönüştürücü radikal bireylerin elde edilmesi açısından eleştirel pedagoji başvurulması gereken bir rehber olarak karşımıza çıkması katılımcılar tarafından aktarılan önemli bir itiraf olarak durmaktadır.

Diğer bir betimleme kategorisi ise yabancılaşma olarak karşımıza çıkmıştır. Eleştirel dilden yoksun olan bireylerin zamanla kendine ve içinde bulunduğu çevreye karşı yabancılaşmasının kaçınılmaz olduğu katılımcılar tarafından ileri sürülmüştür. Özellikle sistemden kaynaklanan sorunlarla baş edebilmek adına öncelikli olarak kendini bulmak gerektiği karşımıza çıkan bir ifade olarak durmaktadır. Katılımcılar yabancılaşmanın önüne geçebilmek adına eleştirel pedagojinin aydınlanma adımlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin dönüştürücü bireyler olarak eleştirel pedagojinin aydınlanma ilkelerine sıkça başvurulması gerektiği dile getirilen başka bir itiraf olmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde üç açıklayıcı kategori için en çok tekrar eden kodlar ve frekansları Tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5.

Üç Açıklayıcı Kategori Açısından En Çok Tekrar Eden Kodlar ve Frekansları

Öğretmen Faktörü		Öğretim programı Faktörü		Öğrenci Faktörü	
Kodlar	Frekans	Kodlar	Frekans	Kodlar	Frekans
İktidar ilişkileri	13	Ahlaki ve Siyasi Düzenleyici	16	Eleştirel Bilinç	17
Hiyerarşik İlişki	13	Yaratıcılık ve Dönüşüm	14	Aydınlatılmış Birey	16
Bilgiyi ve Tarihi Kendileri Yaratmak	9	Sosyal Değişim	12	Kişisel Kimlik	12
Dönüştürücü Entelektüeller	9	Demokratik Pedagoji	8	Kolektif Ses	8
Özne Üretimi	7	Bilgileri	8	Bilgi Koleksiyoncusu	8
İşletmeci Öğretmen	7	Rafa Düzme Pedagojik Dönüştürücü	8		

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen faktörü açısından en çok tekrar eden kodlar iktidar ilişkileri ve hiyerarşik ilişkiler olurken öğretim programı faktörü açısından ahlaki ve siyasi düzenleyici kodu ile yaratıcılık ve dönüşüm kodu olmuştur. Öğrenci faktörü açıklayıcı kategorisi için ise eleştirel bilinç ve aydınlatılmış birey kodları en çok tekrar eden kodlar olarak kendini göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Toplamda 55 öğretmen ile yapılan bu nitel çalışmada öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını üç açıklayıcı kategori yardımı ve fenomenografik analiz yoluyla ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak öğretmen ile otorite, öğretmen ile okul otoritesi arasındaki ilişki kaçınılmazdır şeklindeki betimlemeler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler betimleme yolu olarak ise klasik pedagoji ile klasik ya da geleneksel okul anlayışını ilişkilendirerek betimleme yollarına girmişlerdir. Öğretmenler eleştirel pedagojiyi, otorite kavramını ve onun dezavantajlarını açığa çıkarması açısından dönüştürücü bir argüman olarak görmektedirler. Özellikle geleneksel pedagojiyi reddetmeyip onu dönüştürme çabası içinde olması öğretmen faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak seyretmiştir. Öğretmen faktörü açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan iktidar ilişkileri kodu öğretmen ile otorite arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi açısından William Godwin, Francisco Ferrer ve İvan İllich'in bu anlamdaki sözleri ile örtüşmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen devletin özgül ideolojisinden sıyrılıp eğitimsel politik kimliğini daha çok ortaya koyması gerekmektedir (Spring, 2017).

Öğretmen faktörü açıdan öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançlarını betimlediği diğer bir yol ise klasik okul anlayışının açığa çıkardığı baskıcı hiyerarşik ilişkilerdir. Özellikle bu faktör açısından en çok tekrar eden hiyerarşik ilişki kodu yukarıda

ifade edilen betimleme yolunu destekler mahiyettedir. Öğretmenler hiyerarşik ilişkilerin özgürlük düşüncesini sönmüldürdüğüni kişinin kendi inanç ve eylemleri üzerindeki denetimden yoksun bıraktığını düşünmektedirler. Bu anlamda eleştirel pedagojinin Ferrer'inde (1909) dediği gibi bireyin eylemlerine içselleşmiş bir otoritenin kılavuzluk etmemesi gerektiğini dile getirerek politik özgürlüğün ancak bu şekilde kazanılabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretim programı faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak program ve statüko ile program ve sosyal değişim arasındaki ilişki kaçınılmazdır şeklindeki betimlemelere yer vermişlerdir. Bu betimleme yollarından ilkinin statüko ve hedefleri arasında bir ilişki kurarak açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenler, Apple'nın (2012) ifadesine bu anlamda benzer şekilde açıklamalar yapmışlardır. Şöyle ki Apple (2012) devlet ve siyasette, kültürel hayatın şekillenmesinde statükoların en etkin kullandıkları yöntemlerden birinin de öğretim programı değişkeni olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlamda öğretmenler eleştirel pedagojinin bu yönünü dikkate almaları yine ona karşı avantajlı bir duruş sergilediklerini göstermektedir. Özellikle öğretim programı açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan ahlaki ve siyasi düzenleyici kodu statükoların kullandıkları etkin bir silah olduğunu ifade eden öğretmenler eleştirel pedagojinin özgün ve özgür öğretim programları meydana getirmeyi düşünen pozitif bir argüman olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programı açısından diğer bir betimleme kategorisi ise öğretim programı ve sosyal değişim arasındaki değişim kaçınılmazdır kategorisidir. Öğretmenler bu betimleme kategorisi için öğretim programı ve yaratıcılık betimleme yolu kategorisini kullanmışlardır. Eleştirel pedagojinin örtük programdan ziyade açık ve sosyal hayatta karşılığı olabilen programları desteklemesinden dolayı öğretmenler öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren programları şiddetle reddettiğini söyleyerek sağlıklı, üretken ve kendini bilen toplumlar oluşmasında eleştirel pedagojinin özellikle düşünülmesi gereken bir argüman olduğunu ifade edip bu argümana karşı olumlu bir inanç sergilemişlerdir. Yine öğretim programı faktörü açısından en çok tekrar eden kodlardan biri olan yaratıcılık ve dönüşüm kodu bu söylenenleri destekler mahiyette kendini göstermektedir.

Öğrenci faktörü açısından ise öğretmenler eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları olarak eleştirel bilinç genetik bir haktır ve yabancılaşma kaçınılmazdır şeklinde betimleme kategorileri sergilemişlerdir. Betimleme yolları olarak ise eleştirel sorgulama ve eleştirel yoksunluk olaylarını dikkate alarak açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenler her bireyin aslında eleştirel bir bilinç ile dünyaya geldiğini söyleyerek bu bilincin bireyler için vazgeçilmez bir hak olarak görmektedirler. İçinde yaşadıkları sistemin, en temel haklardan biri olan eleştirel bilincin sanki başkaları tarafından verilen bir kazanç gibi düşünmeleri Freire'in (1970, s. 31) *"tahakküm edilenler, tahakküm edenleri ancak onlardan mesafe alarak ve onları nesnelleştirerek defedebilirler"* sözleriyle örtüşür mahiyettedir.

Öğrenci faktörü açısından öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik diğer bir eğitim inancı olarak yabancılaşma olayını vurguladıklarını görmekteyiz. Özellikle eleştirel yoksunluğa sahip olan öğrencilerin zamanla gerek kendilerine gerekse içinde buldukları sisteme kapılarını kapatıp birey olmaktan uzak sadece nesne durumuna dönüşen otomatlar olarak ifade etmektedirler. Uzaktan kumanda ile idare edilen kendilerine sunulan her şeyi koşulsuzca kabul eden ve içinde bulunduğu sürecin bir parçası olduğunu ayırt edemeyen ilkel varlıklara dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Eleştirel bilince sahip öğrencilerin her şeyi siyah

beyaz olarak görmekten vazgeçip, tek bir doğru cevabın olmadığı gibi öğretmenlerin sahip olduğu duygu ve düşünceleri aşip kendi paradigmalarını üreten ve sağlıklı düşünen bireylere dönüşeceklerini de ayrıca belirtmişlerdir.

Bu nitel çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji açısından eğitim sisteminin temel değişkenleri olan öğretmen, öğretim programı ve öğrenci açısından sahip oldukları eğitim inançlarının nelerden oluştuğu verilmeye çalışılmıştır. Bulgular eleştirel pedagojinin, eğitim sistemi içerisinde metodoloji olarak yerini almasında öncü bir rol oynayabilir. Bu anlamda gerek öğretim programının oluşturulmasında gerekse öğrenci-öğretmen ilişkilerinde eleştirel pedagoji ilkeleri dikkate alınabilir. Özellikle otorite ve öğretmen arasındaki ilişkilerde eleştirel pedagojinin özgürlükçü rolü ön plana çıkarılabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin adı geçen değişkenler açısından eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları hakkında fikir vermesi bakımından bundan sonraki çalışmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle eğitim sistemi içerisinde yer alan ve Althusser'in (2014) deyimiyle kendini ideolojik bir aygıt olarak gösteren öğretim programları üzerine öğretmenlerle bağımsız öğretim programı oluşturma konusunda nitel bir çalışmaya ön ayak olabilir. Bu anlamda araştırmanın bulgularına dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenler daha özgün ürünler oluşturabilmek adına sistemin özgül ideolojisinden sıyrılıp eğitimsel politik kimliğini daha çok ön plana çıkarabilirler. Özellikle sağlıklı ürün oluşturabilmek için sergileyeceği eylemlerde içselleşmiş bir otoritenin klavuzluk etmemesine özen gösterebilirler
- Öğretim programlarının hazırlanmasında daha özgürlükçü bir dil dikkate alınabilir. Bu anlamda statükolar, kendi hedeflerinden ziyade öğretmen ve öğrenci beklentilerini hedef alan pozitif dönüştürücü öğretim programlarını hazırlamak adına gerekli fırsatları vermelidir. Özellikle öğretim programlarını ideolojik bir aygıt olmaktan ziyade özgün ve özgür bireyler yetiştirmeyi hedefleyen entelektüel dönüştürücü olarak kullanabilirler.
- Bankacı eğitim modelinden sıyrılıp, öğrencileri içleri doldurulması gereken boş birer kap olarak görülmesinden vazgeçilmelidir. Başka bir ifade ile öğrenciler birer nesne olarak görülmemelidir. Öğrencilere bağımsız düşünebilme becerileri kazandırılıp, eleştirel dil daha çok ön plana çıkartılmalıdır. Öğrencilerin hem kendilerine hem de içinde buldukları çevreye karşı yabancılaşmasının önüne geçmek için diyalogçu dil daha ön plana çıkartılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akerlind, G.S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321- 334.
- Aksakallı, A. (2018). Theeffect of sciencetheachingbased on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science Education International*, 29(4). 250-260.
- Aksakallı, A. Salar, R. ve Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961-971.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2013, 18-19, Ekim). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. University of Minho. Portugal- Braga.
- Alkın, Ş. S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2014). *On thereproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. Verso Books and Gestures. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar*. E. Bulut (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. (1998). *Cultural politics and education*. Teachers College Pres, New York.
- Aronowitz, S., & Grioux, H.A. (1991). *Postmodern education. Poliotics, culture and social criticisum*. University of Minesota Pres, Minneapolis.
- Bandura, A. (1997). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psycholoical Review*, 84(2), 191-215.
- Bauch, P. A. (1982). *Realationships between a typology of theacher educational beliefs and three domains of the elementary clasroom curriculum*. Astudy of SchoolingTecnical Report No.34
- Biçer, B., Er. H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 229-242.
- Buchman, M. (1984). The use of research knowledge in theacher education on theaching. *American Journal of Education*, 93, 421-439.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Charlot, B. (1976). *Lamy stification pedagogique. Realitie ssociates et processus ideologiques dans la theories de education*. Payot, Paris.
- Chomsky, N. (2007). *Chomsky, demokrasi ve eğitim*. E. Abaoğlu (Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about theacher preparation: Contributions of research on theaching thinking. *Education Researcher*, 17(2), 5-12.
- Enstwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenographic in higher education. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 127-134
- Ferrer, F. (1909). "L'EcolerRenovee". *Mother Earth*, Cilt IV (, sayı: 9), 269.

- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Freedman, J.L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. A. Dönmez (Çev.), Ankara. İmge Yayıncılık.
- Freire, P. (1970). Theadult literacy process as cultural action for freedom. *Harward Educational Review*, 40(2). 205-225
- Freire, P. (1981). *Pedagogy of the oppressed* (Translated by Myra Bergman Romos), Continuum, Seventeenth Printing,. New York: .Continuum.
- Gatto, J. T. (2016). *Eğitim bir kitle imha silahı*. M. A. Özkan (Çev). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. E. Ç. Babaoğlu (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H.A. (2008). *Eleştirel pPedagojinin vVaadi.*,(Çev: U.mre D.eniz Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.,İstanbul.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom-learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hasselgren , B., & Beach, D. (1997). Phenomenography “a good looking brother” of phenomenology? *Higher Education Research and Development*, 16(2), 191–202.
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitimde modern özgünleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 1, 14-24.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayın Evi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd, Şti.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.) Thousand Oaks, California: Sage.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York: Primer, Peter Long Publishing. Inc.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Thecahers’ beliefs and practices in thechology-based clasroom: A developmental view. *Journal of Research on Techology in Education*, 39(2), 157-181.
- Livinston, M. J., McClain, B. R., & Despain, B. C. (1995). Assesingthe consistency between theachers’ philosophies and educational goals., *Education*, 116(1), 124-129.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures* (2nd ed.). New York: Routledge.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam. Eleştirel pedagojiye giriş*. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Morton, F. (1981). Phenomenoraphy describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Morton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*, Hillsdale, N. J: Lawrance Erlbaun Ass.

- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching the experience in higher education*. U.K.: Buckingham.
- Riasati, J. M. & Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 233-229.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Sağıroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 24(6), 50-61.
- Savaşçı Açıkalm, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Silvernail, D. L. (1992a). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.
- Silvernail, D. L. (1992b). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 76, 162-166.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Peageme Yayınları.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. A. Emekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. NY: Cambridge University Press.
- Tandeur, J., Hermans, R., vanBreak, J. V., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' education belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wilhlborg, M. (2004). Student nurses' conception of internationalism in general and as an essential part of Swedish nurses' education. *Higher Education Research and Development*, 23(4), 433-453.
- Wolcott, H. F., (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yero, J. L. (2002). *Beliefs, teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. Hamilton, MT: Mind Flight Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, A. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

Yazar

Ayhan Aksakallı, Milli Bakanlığında fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında eğitim felsefesi, eleştirel pedagoji, postmodern fizik yer almaktadır.

İletişim

Dr. Ayhan Aksakallı, Şair Nef'i Ortaokulu Yakutiye / Erzurum, Türkiye
e-mail: tolgaa250606@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. One of the essential variables that determine the quality of education is the educational beliefs of teachers. Teachers' professional knowledge and skills, their approaches to education and the techniques they utilize are important factors that affect the quality of education. The most important factor that determines the relationship between education and training is the educational beliefs the teachers hold (Honey, Czerniak&Lumpe, 2003). As Yero (2002) states, educational beliefs are teachers' judgements and evaluations related to themselves, others and the world around them. According to him, educational beliefs resulting from education are the generalizations related to the causality and meaning of specific actions. Educational beliefs are the common views shared by the people of a culture about how the world functions. These common views enable the interpretation of the past and the prediction of future.

Critical pedagogy aims to change teachers who are introverted; unable to express themselves or have identity problems due to the belief system created by the current education system, into a more authentic identity. In this sense, critical pedagogy benefits the oppressed and provides guidance regarding historical, cultural and political perspectives for soldiers of education who have not lost hope in changing the world (McLaren, 2011).

It should now be accepted that pedagogical paradigms evolve at a rapid pace in the 21st century. Teacher, students, schools, curricula and administrators, the elements of this paradigm, take their shares more from this evolvement. Administrators, education experts, colleagues and communities should undertake meaningful collaboration.

This study aims to understand the educational beliefs of teachers related to critical pedagogy with teachers, curricula, and student factors, all which have an important place in the formation of education systems. Literature review shows that educational beliefs have been examined in terms of different variables. Among these variables, a relationship was tentatively established between epistemological belief and critical pedagogy, but no study about the one to one relationship between critical pedagogy and educational beliefs has been encountered. The following questions have been generated in line with the aims of this study:

1. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "teacher" factor?
2. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "curriculum" factor?
3. What are the teachers' educational beliefs towards critical pedagogy regarding the "student" factor?

Methodology. In this study, phenomenographic design was chosen as the research design. In this analysis method, qualitative categories of difference are identified during the data analysis. The participants of the study were chosen through purposive sampling. The participants of the study were 55 teachers of varied subject areas from six different schools in Turkey. These teachers who took part in the study had previously read at least one book or article about critical pedagogy.

Semi-structured interviews were conducted with the teachers to collect the data. The interviews took approximately 60 minutes. The data obtained in the study were analyzed based on the phenomenographic analysis method. They were coded and reviewed by the researchers, and the codes that did not reflect the aim of the study were eliminated, resulting in clear codes fit for purpose. The codes were clearly identified based on the opinion of an expert professor in the field of education as to the relationship between the codes and the study aims. Teachers' educational beliefs towards critical pedagogy and the explanations regarding three explanatory categories were presented in the form of a map. The most recurring codes in the three categories were ordered hierarchically and presented in a table along with their frequencies. The table also presented the explanation of the sub-categories created by the explanatory categories and teachers' descriptions.

Discussion and Conclusion. The relationship between teacher and authority and teacher and school authority were inevitably encountered in the descriptions when the educational beliefs for critical pedagogy regarding the “teacher” factor were evaluated. The teachers' method of description was seen as relating classical pedagogy and classical or conventional school understanding. Teachers perceive critical pedagogy as a transformative argument since it reveals the concept and disadvantages of authority. Especially its effort to transform conventional pedagogy without rejecting it was shown in the educational beliefs of teachers for critical pedagogy in the “teacher” factor. One of the most recurring codes in the “teacher” factor was the power relations code supported by the statements of William Godwin, Francisco Ferrer and Ivan Illich. It highlights the relationship between the teacher and authority stating that teachers should object to the political identity of the state by eluding from the specific ideology of the state and revealing their own educational political identity (Spring, 2017).

The educational beliefs for critical pedagogy in relation to the “curriculum” factor revealed descriptions such as the relationship between curriculum and status quo, and curriculum and social change are inevitable. The first explanation and description established a relationship between status quo and targets. These explanations supported the statement of Apple (2012). According to Apple (2012), the “curriculum” paradigm is one of the most effectively used methods of the status quo used in state and politics in the formation of cultural life, in distribution and consumption, and in continuation of social processes. Consequently, the teachers' focus on this dimension of critical pedagogy demonstrates their preferred position against this assumption. Teachers stated that the moral and political regulator code, one of the most recurring codes, is an effective gun used by the status quo. It was stated that critical pedagogy is a positive argument about designing original and free curriculums.

The educational beliefs for critical pedagogy regarding the “student” factor depicted descriptions such as critical awareness is a genetic right and alienation is inevitable. In the descriptions, the explanations took critical questioning and critical deprivation into consideration. Teachers stated that each individual comes into world with a critical awareness and this awareness as an inevitable right for individuals. References were made to the words of Freire (1970) stating that critical awareness, one of the most essential rights, is perceived as a gain provided by others in the system they live. As Freire (1970) states, “...when the dominated classes reproduce the lifestyle of the dominators, it is because the dominators live “within” the dominated. The dominated can eject the dominators only by getting distance from them and objectifying them. Only then can they recognize them as their antitheses.”

Gelişimsel Travmaya Okul Ortamında Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale*

Attachment-Focused Therapeutic Intervention to Developmental Trauma in School Environment

Şeyda Sofuoğlu**

İpek Güzide Pur-Karabulut***

To cite this article/ Atf için:

Sofuoğlu, Ş. ve Pur-Karabulut, İ. G. (2019). Gelişimsel travmaya okul ortamında bağlanma odaklı terapötik müdahale. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 606-638. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.7m

Öz. Araştırmanın amacı, okul terki riski bulunan gençler ve annelerinin, bağlanma örüntülerinin, çocukluk yaşantılarını göz önünde bulundurarak keşfedilmesidir. Buna ek olarak, bu araştırma ile gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşım çerçevesinden bakılarak uygulanacak bağlanma odaklı terapötik müdahale sürecinin araştırılmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 16 ve 18 yaşında iki lise öğrencisi ve başka bir iki lise öğrencisinin annesiyle nitel bir araştırma yürütülmüştür. Kişisel bilgi formu, görüşme içerik raporları, gözlem raporları ve süpervizyon raporlarıyla elde edilen verilere tematik analiz uygulanmıştır. Analiz sırasında nitel analiz programı MOXQDA'den faydalanılmıştır. Tüm katılımcıların erken çocukluk döneminde başlayan ve ergenlik süresince devam eden ihmal ve istismara maruz kaldığı belirlenmiştir. Katılımcıların istismara maruz kaldıkları bir diğer ortamın okul olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, tüm katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü yaşadıkları saptanmıştır. Travmatik bağlanma ve güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip katılımcıların gelişimsel travma mağduru oldukları söylenebilir. Katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü yaşamaları güvensiz bağlanma örüntüsü ve gelişimsel travma ile açıklanabilir. Araştırmada uygulanan bağlanma odaklı terapötik müdahalenin iyileşmede yararlı olduğu katılımcı ifadeleriyle saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma, bağlanma odaklı terapötik müdahale, duygu düzenleme, gelişimsel travma

Abstract. The aim of the research is to discover the attachment pattern of adolescents with the risk of dropping out of school and their mothers by taking into account of these adolescents' childhood. In accordance with this purpose, a qualitative research is conducted by interviewing two high school students, 16 and 18 years old, and two other high school students' mothers. Thematic analysis method was implemented to the data collected by personal information form, interview content reports, survey reports and supervision reports. MAXQDA which is a software package for qualitative and mixed methods research was utilized during qualitative analysis. It was determined that all participants were exposed to neglect and abuse which started in early childhood and proceeded into adolescence period. It was observed that another environment participants were exposed to abuse was school environment. In addition, it was seen that all participants have difficulty in regulating their emotions. We argue that participants who have traumatic attachment and insecure attachment patterns, are the victims of developmental trauma. The fact that participants have difficulty in regulating emotions may be explained via insecure attachment pattern and developmental trauma. It was determined that the attachment-oriented therapeutic intervention that is implemented in the research has positive impact on healing thanks to the participants' statements.

Key Words: Attachment, attachment-focused therapeutic intervention, developmental trauma, emotional regulation

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.07.2018

Düzeltilme Tarihi: 19.03.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2019

* Bu makale Şeyda Sofuoğlu'nun Dr. Öğr. Üyesi İpek Güzide Pur-Karabulut danışmanlığında yürüttüğü "Okul Terkinin Önlenmesinde Bağlanma Temelli Terapötik Müdahale" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasının bir bölümünü içermektedir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Uzman Klinik Psikolog, İstanbul, Türkiye, e-mail: seydasofooglu@gmail.com ORCID: 0000-0002-7959-9452

***Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: ipekpur@maltepe.edu.tr ORCID: 0000-0001-8150-8399

Giriş

Van der Kolk (2005) birincil ilişkileri içinde travmaya maruz kalan çocuk ve ergenlerle yaptığı araştırmayla gelişimsel travma bozukluğunu tanımlamıştır. Gelişimsel travma bozukluğu, insan gelişiminin bağlanma, davranış-düşünce-duygu düzenleme, kendilik algısı ve biyolojik olgunlaşma alanlarında zararı görülen, çoklu ya da uzun süreli travmatik deneyimlere maruz kalınması olarak tanımlanır (Teague, 2013). Travmanın erken çocukluk ya da ergenlik döneminde, başka bir ifadeyle gelişimin kritik dönemlerinde, çocuğa güvenlik ve bakım vermesi gereken birincil bakıcı tarafından ihmal ya da istismar (duygusal, fiziksel, cinsel) şeklinde meydana gelmiş olması, çocuğun yaşadığı travmayı gelişimsel travmaya dönüştüren en önemli özelliklerden sayılabilir (Bretherton ve Munholland, 1999). Çocuğun birincil bakıcısı tarafından ihmal ve istismara maruz kalması, aynı zamanda çocuğun bağ kurma ihtiyacını da sekteye uğratar. Bu duruma “bağlanma travması” denir (Ruppert, 2014). Allen’e (2013) göre ise bağlanma travması, bağlanma ilişkisinde meydana gelen kesintinin bağlanma ilişkisini devam ettirme ve geliştirme kapasitesindeki uzun süreli ve aşırı olumsuz etkisidir. Bağlanma ilişkilerindeki travma duygusal sıkıntılarla karşı karşıya kalındığında başa çıkma yolu geliştirmeye engel olur (Allen, 2013).

Çocukla çocuğa bakım veren arasında gelişen ilk ilişkiye “bağlanma” denir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010; Teague, 2013). Bowlby, gözlemlerinden ve kuramsal kavramsallaştırmalarından yola çıkarak “Bağlanma ve Kaybetme” (1969) adlı üç ciltlik kitap yayınlamış ve bağlanma kuramının temellerini atmıştır (akt. Schore ve McIntosh, 2011). Bowlby’nin bağlanma kuramına göre, çocuk ve bağlandığı kişi arasındaki tekrarlayan deneyimler çocuğun zihninde bir model oluşturur ve bu modele “içsel çalışan modeller” denir (Kesebir, Özdoğan Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Bir başka ifadeyle, çocuk ve birincil bakıcısı arasındaki ilişkide çocuğun ihtiyaçlarına yanıt verilirken kullanılan dışsal sinyallerin sürekli tekrarlanması içsel çalışan modelleri oluşturur (Fraleay ve Shaver, 2000). Bu model kişinin kendisi ve diğerleri hakkındaki içsel temsilini de oluşturur. Böylece kişinin zihninde bir “kendilik” ve bir “diğerleri” modeli meydana gelir (Bretherton, 1992). Bağlanma örüntüleri, içsel çalışan modeller aracılığıyla yaşamın ilerleyen yıllarına çok fazla değişime uğramadan aktarılır (Morsünbül ve Çok, 2011). Bu şekilde, annenin bebeğe yönelik davranışları ve iletişim şekli bebeğin ileriki yıllarda davranış ve iletişim şeklinde etkili olur (Kesebir vd., 2011).

Hem gelişimsel travmanın hem de güvensiz bağlanma ve bağlanma travmasının oluşumunda çocuğun birincil bakıcısı tarafından ihmal ve istismara maruz bırakılması söz konusudur (Allen, 2013; Bretherton ve Munholland, 1999; Kesebir vd., 2011). Gelişimsel travmada maruz kalınan ihmal ve istismar şeklindeki çoklu ve uzun süreli travmatik stres duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde olumsuz etkiye sahiptir (Teague, 2013). Benzer şekilde bağlanma travması yoğun duygusal sıkıntıya neden olarak duygu düzenleme kapasitesinin gelişimini engeller (Allen, 2013). Başka bir ifadeyle, erken çocukluk döneminde bakıcıyla çocuk arasında kurulan ilişki duygu düzenleme stratejilerini etkiler (Sümer, Oruçlular ve Çapar, 2015). Çocuk bakıcıyla olan etkileşiminden stres yaratan durumların yönetilebilir olduğunu ve engellerin üstesinden gelebileceğini, tehdit içeren olayların sonuçlarını ve gidişatını kontrol edebileceğini öğrenir (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003). Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuk, duygu sinyallerinin cevaplanacağı beklentisi taşır (Cassidy, 1994) ve annesiyle olan ilişkisinde duygusunu doğrudan aktarabilir (Sümer vd., 2015). Buna ek olarak, güvenli bağlanan çocuklar stres yaratan bir durum karşısında negatif duygulanım yaşar ama bu durum stresi yaratan durumun gerektirdiği sürece devam eder. Bu çocuklar hızlıca toparlanıp duygu düzenlemesi

yapabilir (Gaensbauer ve Mrazek, 1981). Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuk ise, duygu sinyallerinin seçilerek cevaplanacağı beklentisine girer (Cassidy, 1994) ve duygusunu belli sınırlar içinde aktarır (Sümer vd., 2015). Bu çocuklar, bakıcısına karşı öfke ya da korku geliştirerek sıkıntıyı daha fazla arttıran bastırma ya da aşırılaştırma şeklindeki duygu düzenleme stratejilerini kullanmayı öğrenir (Keiley, 2002; Sümer vd., 2015). Tüm bunlara ek olarak, güvensiz bağlanan çocuklarda stres yaratan durum ortadan kalksa dahi negatif duygulanım sürme eğilimi gösterir (Gaensbauer, 1982).

Günümüzde araştırmacılar, travmanın nesiller arası geçişini anlamak için bağlanma kuramından yararlanmaktadır. Bağlanma kuramı üzerinden travmaya odaklanan bu araştırmacılar, travmatik olayın etkilerini ebeveyn ve çocuk arasındaki sözel olmayan ilişkiye dayandırmaktadır (Brothers, 2014). Travmatik olaylara maruz kalmış ya da bağlanma travması olan annenin bağ kurma yeteneği yaşadığı travma nedeniyle sekteye uğradığından bağlanma aracılığıyla yaşadığı travmanın etkilerini çocuğuna aktarır. Bu durum çocukta da bağlanma travması oluşmasıyla sonuçlanır. Kısaca travmatik deneyimler bir nesilden diğerine aktarılarak birçok nesil üzerinde etkili olur (Ruppert, 2014).

Birincil bakıcı ve bebek arasındaki bağlanma, bebeğin beyin gelişimi üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Özellikle sağ beyin yaşamın erken yıllarında olgunlaşmakta ve bağlanma ilişkisinden etkilenmektedir (Siegel, 1999; Schore, 2012a). Çocuğun birincil bakıcısı ile ilişkisinde maruz kaldığı travmatik deneyimler sağ beyin fonksiyonlarının gelişiminde değişime neden olur (Schore, 2009). Sağ beyin hayatın erken döneminde yaşanan travmatik deneyimleri saklar ve kişinin hayatta kalmasını sağlayan hayati işlevlerde, stresle başa çıkmada rol oynar (Schore, 2012a). Tüm bunlara ek olarak, sağ beyin kişinin olumsuz durumlara maruz kaldığında bile duygu düzenleme stratejilerini kodlayan içsel bağlanma ilişkisinin modelini barındırır (Schore, 2012b).

Birincil bakıcı-bebek bağlanma ilişkisindeki ve terapist-danışan terapötik ilişkisindeki karşılıklı etkileşimde sağ beyinler arasındaki duygu iletim mekanizmaları ortaktır. Ek olarak, bebekte güvenli bağlanma örüntüsü oluşturabilen annenin özellikleriyle başarılı bir terapistin klinik özellikleri arasında paralellik bulunmaktadır. Anne ve bebek arasındaki duygulanımsal senkronla benzer şekilde, empatik terapist, danışanla duygulanımsal olarak senkron olur ve danışanın değişim gösteren duygulanımsal halleriyle uyumlanır (Schore, 2012b). Bir başka ifadeyle, empatik terapist terapiye gelen kişiyle uyumlanmalı ve terapiye gelen kişinin değişen duygu durumlarına uyumlu karşılık vermelidir (Masterson, 2013). Tıpkı anne-bebek arasındaki ilişkide olduğu gibi terapist-danışan ilişkisinde de sözsüz ilişkisel iletişim önemli role sahiptir. Terapist ve danışan arasındaki ilişkide, güvenli bağlanmayı işleyen terapist ve danışanın sağ beyinleri aktive olur, bilinçdışı olarak iki zihin ve beden birbirine bağlanır, birlikte düzenlenir, son olarak bağlantısı kesilir. Nihayetinde amaç, güvensiz içsel modellerin kazanılmış güvenli içsel modeller şeklinde yeniden örgütlenmesiyle sağ beyinin işlevi olan yeni bağlanmalarda tutarlı, sürekli ve bütünleşmiş bir kendilik hissini oluşabilmesidir (Schore, 2012b). Tüm bu süreç aynı zamanda aktarım ile ilişkilidir. Terapide aktarım içsel çalışan modellerin dışa vurumudur. Terapide bu dışavurum, terapist tarafından fark edilir. Ardından terapiye gelen kişi durumla yüzleştirilir. Son olarak tüm süreç yorumlanır. Böylece bellekle birlikte duyguların da ortaya çıkması ve bunun sol beyin tarafından işlenmesi sağlanmaya çalışılır. Bunun sonucunda terapiye gelen kişinin eski nörolojik yolları zayıflar ve yenileri güçlenir. Böylece terapiye gelen kişinin empati, kendini düzenleme ve kendini yansıtma kapasitesi artar (Masterson, 2013).

Gelişimsel travmanın tedavisi için önerilebilecek bağlanma temelli tedaviler arasında Travma Sistemleri Terapisi (TST) ve Bağlanma, Öz-düzenleme ve Yeterlik (ARC) modeli yer almaktadır (Kinniburgh, Blaustein ve Spinazzola, 2005; Saxe, Ellis ve Kaplow, 2007). TST'ye göre travma mağduru çocukların duygu düzenleme kapasiteleri sınırlıdır ve bu çocuklar duygu düzenlemede kendisine yardımcı olacak sosyal çevreden mahrumdur. TST bu iki önemli noktayı tedavinin merkezine alır ve tedavi süreci bu iki noktaya göre düzenlenir (Saxe, Ellis, Fogler ve Navalta, 2012). Tedavide hem duygu düzenlemeye yardımcı olma hem de duygu düzenleme güçlüğü yaşanmasına katkıda bulunan çevre koşullarının yeniden düzenlenmesi yer alır (Brown, Mc Cauley ve Navalta, 2013). TST duygu düzenleme için dört aşamalı bir müdahale önerir (Saxe vd., 2007). İlk aşama duygu düzenleme hali denilen, çocuğun sakin olması durumudur. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğa duygu düzenleme becerileri kazandırılır. İkinci aşama yüksek hal denilen, travmatik olayı hatırlatan uyarı ya da uyarıcıların ortama girmesi durumudur. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğun duygu düzenleme becerilerini kullanması sağlanır. Üçüncü aşama yeniden deneyimleme hali denilen, travmatik olay ile aynı duygunun şimdi ve burada yaşandığı andır. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğun kendine ve başkasına zarar vermemesinin sağlanmasıdır. Son aşama olan dördüncü aşama ise, yeniden düzenleme hali denilen çocuğun rahatlatıcı kişi ya da aktiviteyle sakinleşmeye başladığı andır. Bu aşamada müdahale olarak, çocuk tekrar ortama sokulur ve tehdit algısından kurtulması sağlanmaya çalışılır (Saxe vd., 2007).

Bağlanma temelli bir diğer tedavi modeli olan ARC modelinin (Kinniburgh vd., 2005) kuramsal çerçevesini Blaustein ve Kinniburgh (2010) ortaya koymuştur. ARC modelinin travmatik bağlanma ilişkilerinin sonucunda ortaya çıkan problem davranışlara ya da semptomlara dönüşen ve olumsuz çevrede çocuğun hayatta kalmasını sağlayan dürtülerine dayanan bir model olduğu söylenebilir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). ARC modeline göre tedavi dört aşamadan oluşur. Bunlar bağlanma, öz-düzenleme, yeterlik ve travmatik deneyim entegrasyonudur (Kinniburgh vd., 2005). İlk aşama olan bağlanma bileşeni çok önemli bir temel yapıdır. Bağlanma temelli müdahaleler iki önemli amaca odaklanır. Bunlardan birincisi, travmaya maruz kalmış çocuklarla bakıcıları arasında sağlıklı bağlanma inşa etmek, ikincisi ise sağlıklı iyileşme için güvenli ortam oluşturmaktır. Bu iki amaca ulaşmak için dört ilkeye dikkat etmek gerekir. İlk olarak ritüeller ve rutin oluşturarak öngörülebilir bir ortam oluşturmak gereklidir. İkinci olarak yoğun etkiyi yönetebilmek için bakıcının kapasitesini arttırmak gereklidir. Üçüncü olarak çocuğun davranışsal dışavurumuna tepki vermek yerine çocuğun arzu, heyecan, duygulanımına cevap verebilecek bir bakıcı oluşturarak, çocukla bakıcı arasındaki uyumu arttırmak gereklidir. Dördüncü ve son olarak da övgü ve teşvikin kullanımını arttırarak, açıklardan ziyade yetkinliklerle tanımlayarak çocuğun kapasitesini kullanmasına olanak sağlamak gereklidir (Kinniburgh vd., 2005). İkinci aşama olan öz-düzenleme bileşeni duygularla ilgili psiko-eğitimi içermektedir. Bu eğitim duyguları tanıma, başkalarının duygusal ipuçlarını başarılı okuma, duygusal ifade becerileri, yüksek uyarılmadan rahatlama konumuna geri dönmek için gerekli olan duygu düzenleme becerilerini içermektedir (Kinniburgh vd., 2005). Üçüncü aşama olan yeterlik bileşeni ise bilişsel, duygusal, kişisel ve kişiler arası yeterlikleri ortaya koymayı ve bu yeterlikleri güçlendirmeyi içerir. Travma nedeniyle raydan çıkmış olan yetkinlikler de belirlenerek yeniden inşa edilmelidir (Kinniburgh vd., 2005). Son aşama olan travma deneyimi entegrasyonu ilk üç aşama kazanılan becerilerin bütünleştirilmesidir. Kişi kazanılan becerileri şu anki yaşamda uygulamaya teşvik edilir. Ayrıca bu aşamada travmatik anılar ve tetikleyiciler tanımlanır, uyarılma durumunda kendine yüklenme ve bilişler tanımlanır ve üzerine çalışılır (Arvidson, Kinniburgh, Howard, Spinazzola, Strothers, Evans vd., 2011).

Bu araştırmanın amacı, okul terki riski bulunan gençler ve annelerinin, bağlanma örüntülerinin, çocukluk yaşantıları göz önünde bulundurarak keşfedilmesidir. Buna ek olarak, bu araştırma ile gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşım çerçevesinden bakılarak uygulanacak bağlanma odaklı terapötik müdahalenin etkililiğinin anlaşılmasıdır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, gelişimsel travmayla ilgili uluslararası araştırmaların mevcut olmasına karşın, Türkiye’de gelişimsel travmayla ilgili yapılan araştırmaların ve makalelerin kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür.

Bu kısıtlı sayıdaki araştırmalardan biri Bademci ve Karadayı’nın (2013) yapmış oldukları araştırmadır. Bu araştırma çocuk esirgeme kurumunda akran temelli müdahalelerle sağlanan sosyal olarak güvenli ortamın sokak çocukları üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Bir diğer araştırma olan Bademci, Karadayı ve de Zulueta’nın (2015) araştırması üniversite ortamında güvenilen bir akranla güvenli bağlanma ilişkisinin sokak çocuklarının duygu düzenleme becerilerini, öz-güvenlerini, stresli durumlara başa çıkabilme kapasitelerini arttırdığı hem katılımcı çocuklar hem de gönüllü akranlar tarafından bildirildiğini ortaya koymuştur. Pur’un (2015) doktora araştırması sonuçlarına göre, üniversite ortamında akran destekli bağlanma temelli müdahalenin devlete bağlı çocuk ve gençlik merkezindeki çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Demir ve Bademci’nin (2016) yapmış oldukları araştırmaları okul ortamında güvene dayalı terapötik ilişkinin suça karışmış ve mahkemeleri devam eden öğrencilerin olumsuzluk ve değersizlik gibi duygularına farkındalık kazanarak, duyguları ve davranışları arasındaki sebep-sonuç ilişkisini görmesine ve psikolojik olarak güçlenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bademci, Karadayı, Pur Karabulut ve Warfa’nın (2017) araştırması sekiz aylık bir psikososyal destek programının çocuk ve genç işçilerin duygusal ve zihinsel iyi oluş halini arttırdığı katılımcı çocuk ve gençlerin ifadeleriyle ortaya konulmuştur. Bademci, Karadayı, Pur Karabulut ve Bağdatlı Vural’ın (2018) okul terki riskiyle karşı karşıya olan öğrencilerle okul ortamında yapmış oldukları araştırmada, bağlanma ilişkisi temelli akran desteğinin öğrencilerin öz-saygı, öz-değer ve öz-yeterliliğini arttırdığı ortaya konulmuştur.

Türkiye’de gelişimsel travmayla ilgili yapılan araştırmaların ve makalelerin kısıtlı sayıda olması nedeniyle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuğa güvenlik sağlanması ve bakım vermesi gereken birincil bakıcının çocuğu fiziksel, duygusal ve cinsel olarak istismar ve ihmal etmesi gelişimsel travma kavramının açıklanmasında önemli yer tutmaktadır (Bretherton ve Munholland, 1999). Bu nedenle gelişimsel travmanın bağlanma odaklı bakış açısıyla açıklanması ve incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra, bu araştırmanın, çocukların gelişim dönemi içinde yaşadığı olumlu ve olumsuz tüm deneyimlerin, çocuk üzerinde, hem bugün hem de erişkinlik döneminde önemli etkiye sahip olması nedeniyle ebeveynlere ve eğitimcilere faydalı bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu nitel araştırmanın desenini fenomenoloji oluşturmaktadır. Langdrige’in (2007) de önerisiyle aynı doğrultuda, bu araştırmada araştırmacı görüşmeler süresince katılımcıların benzer ya da farklı yaşantıları ve olayları nasıl deneyimlediklerine, algıladıklarına ve anlamlandırdıklarına

odaklanmıştır. Yaşanılan deneyimin farklı kişilerce, farklı bağlamlarda, farklı algılandığını kabul eden araştırmacı bu sayede bir deneyimin pek çok farklı anlamını ortaya koymasına olanak sağlamıştır.

Fenomenoloji yaklaşımında araştırmanın katılımcılarını aynı deneyimi paylaşan farklı demografik özelliklere sahip katılımcılar oluşturur. Katılımcı sayısı ise analiz sürecinin zaman alıcı olması nedeniyle beş, altı ya da bazen daha az sayıda tutulur (Langdridge, 2007). Bu araştırmada da benzer nedenlerden katılımcı sayısı iki öğrenci ve iki anne olmak üzere toplam dört olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'da bir lisede, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 16 ve 18 yaşında iki lise öğrencisi ve aynı lisede çocuğu eğitim gören iki anneden oluşmuştur. Araştırmacı, öğrenci katılımcıların ve anne katılımcıların benzer geçmiş deneyimlere ve sorunlara sahip olup olmadığını anlamak amacıyla iki lise öğrencisi ve iki anneyle psikolojik destek görüşmeleri yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci katılımcılar altı aydan uzun süredir kişiler arası şiddete maruz kalan ya da tanık olan, birincil bakıcıları tarafından ihmal ve istismara uğrayan, öfke kontrol problemi yaşayan, yaşitlarına ya da okul çalışanlarına karşı sözle tepkisellik gösteren, hem okul hem de aile ilişkilerinde sorunlar yaşayan öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan anne katılımcılar ise geçmişte altı aydan uzun süre kişiler arası şiddete tanık olan ya da maruz kalan, birincil bakıcıyla ilişkilerinde ihmal ve istismara uğramış olan, çaresizlik ve değersizlik gibi negatif öz-algıları olan, geçmişte okul ve aile ilişkilerinde sorunları olan, halen kişiler arası ilişkilerde sorun yaşayan anneler arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Tüm bunlara ek olarak, araştırmanın katılımcıları okuldan atılma, okula devam etme, düşük ders başarısı, okul terki riski, uyum ve davranış problemlerinden bir ya da birkaçını yaşayan öğrenciler ve bu sorunları yaşayan öğrencilerin anneleri arasından belirlenmiştir. Araştırmacı objektif olabilmek amacıyla görüşmekte olduğu lise öğrencilerinden farklı lise öğrencilerinin anneleriyle görüşmeler yapmıştır. Katılımcılara lisenin rehberlik servisinde görevli iki psikolojik danışman, araştırmacının süpervizörü ve araştırmacı arasında yapılan toplantı ile karar verilmiştir. Öğrenciler psikolojik danışmanla görüşmelerinde araştırmacıyla görüşmeyi kabul etmeleri ve ailelerinin psikolojik destek görüşmelerine izin vermeleri üzerine araştırmacıyla görüşmeye başlamıştır. Annelerle psikolojik destek görüşmesi yapılması için öncelikle lisenin rehberlik servisinde annelerin telefonları alınmış, anneler araştırmacı tarafından liseye görüşmeye davet edilmiş ve ardından görüşmeye katılmayı kabul etmeleri üzerine psikolojik destek görüşmelerine başlanmıştır. Yapılan görüşmelerde etik kurallar çerçevesinde katılımcılara psikolojik destek verilmesi ilk hedef olmuş, araştırma ikinci hedef olarak görülmüştür. Hem araştırmaya katılan öğrenciler ve aileleri hem de araştırmaya katılan anneler araştırmanın amacı, araştırmanın gönüllülük esasıyla yapıldığı ve istedikleri zaman psikolojik destek görüşmelerini sonlandırabileceklerine dair bilgilendirilmiştir.

Katılımcılardan ilki lise öğrencisi olan Eren'dir. Eren, 16 yaşında ve lise 11. sınıf öğrencisidir. Annesi, babası ve kardeşi ile birlikte yaşamaktadır. Üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Bilgisayar Öğretmenliği bölümlerinde çift anadal yapmak istemektedir. Özel ilgisi mitoloji okumalarıdır. Aynı zamanda satranç oynamaktadır. Görüşmelerde öfke kontrol problemi olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle psikiyatriste gittiğini ve ilaç kullandığını ifade etmiştir. Verilen ilaçları genellikle düzensiz kullandığını ya da kendi kararıyla kestiğini belirtmiştir.

Öfkesini kendisine (tırnaklarını kopartma, kendini ısırma gibi) ve dışarıya yönlendirdiğinden (dolap devirme ve eşyaları fırlatma gibi) bahsetmiştir. Eren öfkelenişinde annesine bir şeyler fırlatabildiğini söylemiştir. Hayatında zorlandığı durumlarda kendisine destek olacak bir yetişkinin bulunmadığını söylemiştir. Ebeveynlerinin kendisine güvenmediklerini ve yaptıklarını, başarılarını takdir etmediklerini anlatmıştır. Anne ve babasının kendisinin fikirleriyle ilgilenmediğini ifade etmiştir.

Bir başka katılımcı Nihat ise 18 yaşında ve lise 11. sınıf öğrencisidir. Yalnız yaşamaktadır. Babası, Nihat küçük yaşta vefat etmiştir. Annesi ise anneannesiyle yaşamaktadır. Şu an geçimini dolmuşlarda muavinlik yaparak sağladığını söylemiştir. Daha önce ise oto tamircisi, motorlu kurye, garson olarak çalıştığını anlatmıştır. Öfke kontrol problemi yaşadığını ifade etmiştir. Bu nedenle psikiyatriste ve psikoloğa gittiğini söylemiştir. Şu an psikiyatriste ya da psikoloğa gitmediğini ve ilaç kullanmadığını belirtmiştir. Bir görüşmede manevi abisi ve kendisinin psikoloğa şiddet uyguladığını da sözlerine eklemiştir. Çocukluğunda annesi ile yaşadığı dönemde annesinin kendisine fiziksel şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Daha önce okuldan atıldığını ve okul değiştirdiğini de belirtmiştir. Okuldan atılma nedeni olarak öğretmenine şiddet uygulaması olarak açıklamıştır. Öğretmeninin kendisine fiziksel şiddet uygulamasının ardından kendisinin de öğretmenine fiziksel şiddette bulunduğunu anlatmıştır.

Bir diğer katılımcı Ayşe Hanım 44 yaşında, ilkökul mezunu ve ev hanımıdır. Çocukluğunu köyde geçirmiştir. 15 yaşında evlenmesiyle İstanbul'a gelerek burada yaşamaya başlamıştır. Evlenmesini evden kurtulmak için yol olarak gördüğünü belirtmiştir. İki oğluyla birlikte yaşamaktadır. Kocasını bir trafik kazasında kaybetmiştir. Eşi ölmeden önce evde hoşuna gitmeyen bir şey olduğunda herkese bağırdığını ve yüksek sesle konuştuğunu, ama eşinin vefatından sonra sakinleştiğini anlatmıştır. Büyük oğlunun yaklaşık iki senedir öfkesini kontrol etmede güçlük yaşadığını, öfkelenişinde eşyalara ve kendisine zarar verdiğini ifade etmiştir. Öfkelenişlerinde çocuklarını sakinleştiremediğini anlatmıştır. Çocuklarıyla ilgili sorunlarla baş etmede güçlük yaşadığını ve böyle durumlarda eşinin ağabeyinden yardım aldığını belirtmiştir. Eşinin abisinin bu durumlarda Ayşe Hanım'ın çocuklarına fiziksel şiddet uyguladığını söylemiştir. Annesinin zihinsel engelli olduğunu, ev işlerini yapamadığını ve bu nedenle sekiz yaşında ev işlerini kendisinin yaptığını anlatmıştır. Annesinin kendisine sürekli fiziksel şiddet uyguladığını ve küfür ettiğini, annesi kendisine fiziksel şiddet uygulayacak diye annesinden çok korktuğunu belirtmiştir. Annesinin babasından çok fazla fiziksel şiddet gördüğünü ve kendisinin de buna sıkça tanık olduğunu ifade etmiştir. Ayşe Hanım okulda öğretmenin kendisine fiziksel şiddet uyguladığını ve bu durumu ailesinin bilmesine rağmen ses çıkartmadığını anlatmıştır.

Son katılımcı Umut Hanım, 35 yaşında ve evlidir. 10 İstanbul'da yaşamaktadır. Yaşamının çoğunu köyde geçirdiğini söylemiştir. Umut Hanım ilkökul, eşi ise ortaokul mezunudur. 16 yaşında ve 14 yaşında iki oğlu ve üç yaşında bir kız çocuğu vardır. Şu an üç çocuğu ve eşi ile birlikte yaşadığını belirtmiştir. Bir şirkette temizlik ve servis elemanı olarak çalışmaktadır. Çocuklarıyla ilgili problemler yaşadığını ve bu gibi durumlarda kimseden destek alamadığını belirtmiştir. Büyük oğlunun sigara içen, okuldan kaçan ve alkol kullanan arkadaşlarının olduğunu, bu konuda sürekli tartıştıklarını ama bu duruma çözüm bulamadığını anlatmıştır. Kendisi onyediy yaşında görünür usulü ile zorla evlendirildiğini, evlendikten üç gün sonra fiziksel şiddetin başladığını ve hamile olduğunda bile devam ettiğini ifade etmiştir. Eşinin kendisine sadece yalnızken değil başka insanların olduğu yerde de fiziksel şiddet uyguladığını, bir defasında bu duruma büyük oğlunun da şahit olduğunu anlatmıştır. Umut Hanım çalıştığı için erkek çocuklarıyla ilgilenemediğini ama şu an kız çocuğuna vakit ayırdığını söylemiştir.

Annesini önyargılı biri olarak tarif etmiştir ve annesinden hiç destek görmediğini belirtmiştir. Çocukluğunda annesini hiç mutlu görmediğini ifade etmiştir. Annesinin, kendisini hep babasını daha fazla sevmekle suçladığını da söylemiştir. Babasının işi nedeniyle eve çok az geldiğini ve babasını evlenene kadar evde çok az gördüğünü ifade etmiştir. Çocukluğunda babasının evde olduğunda fiziksel şiddet uygulamadığını ama kendilerine bağırıldığını anlatmıştır. Umut Hanım okulda öğretmeninin kendisine ve sınıf arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladığını söylemiştir. Ailesinin dayak cennetten çıkmadır anlayışına sahip olduğundan okulda fiziksel şiddete maruz kalmasına ses çıkartmadıklarını belirtmiştir. Görüşmelerde çocukluğunda erkek gibi yetiştirildiğini ve duygularının olmadığını belirtmiştir.

Araştırmacının Refleksif Yaklaşımı

Refleksif yaklaşım, nitel araştırmada araştırmacının rolüne analitik bakış açısıyla odaklanması ve araştırma süreci içerisinde özneliliğin rolü üzerine iç gözlem yapmaktır (Palaganas, Sanchez, Molintas ve Caricativo, 2017). Bir başka ifadeyle refleksivite araştırma sürecinde özellikle çalışmanın metodudur (Parker, 2005) ve kişisel farkındalığı da gerektirir (Palaganas vd., 2017).

Refleksivite araştırmacının hem iç sürecine hem de kişiler arası sürecine odaklanır (Attia ve Edge, 2017). Cinsiyet, ırk, cinsel yönelim, yaş, kişisel deneyimler, ön yargılar, tercihler, politik ve ideolojik görüşler gibi araştırmacının kişisel özelliklerinin araştırmayı nasıl etkilediğini anlamak için kullanılır (Attia ve Edge, 2017; Berger, 2013; Palaganas vd., 2017). Araştırmacının dünya görüşü ve geçmiş yaşantıları dünyayı nasıl algıladığını, nasıl bir dil kullandığını, sorduğu soruları, katılımcılardan aldığı bilgilerden nasıl anlam çıkardığını da etkiler. Bu durum aynı zamanda çalışmanın bulgularını ve sonucunu da etkiler (Berger, 2013). Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki ilişkinin etkisinin net ortaya koyulması refleksivitede önemli bir husustur (Palaganas vd., 2017). Tüm bunlara ek olarak araştırmacının araştırma sürecine aktif katılımı da söz konusu olduğundan, araştırma bittiğinde araştırmacının benliğinde de farklılık olur (Attia ve Edge, 2017; Palaganas vd., 2017).

Araştırmacının psikolojik destek görüşmeleri başlamadan önce belirlenen ilk amacı, katılımcılarla güven temelli terapötik ilişki kurmasıdır. Buna ek olarak araştırmacı, araştırma süresince psikolojik destek görüşmelerinde aktif katılım sağlayacağını ve müdahale teknikleri kullanacağını, araştırma bittiğinde profesyonel ve kişisel anlamda benliğinde farklılık yaşayabileceğini düşündüğünden bu araştırmada refleksif yaklaşımı benimsemiştir.

Bu araştırma Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) bünyesinde okul terkinin önlenmesi amacıyla yürütülen bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. SOYAÇ "Safe Families Safe Children" (SFSC) Uluslararası Sokak Çocukları Koalisyonu üyesidir. Merkezin amacı sokakta yaşayan, çalıştırılan, suç mağduru olan, suça itilmiş çocuklar için mevcut rehabilitasyon hizmetlerinin iyileştirilmesi; çocuk istismarı ve şiddetinin önlenmesine yönelik çalışmalarda bulunmaktır. SOYAÇ bünyesinde çocuk adalet sistemi içerisinde ya da okullarda çocuklarla çalışan uzmanlara ve çocukların ailelerine yönelik çalışmalar da yürütülmektedir. Merkezde gerçekleşen faaliyetler Maltepe Üniversitesi psikoloji bölümü öğretim görevlileri başta olmak üzere, sosyal hizmet bölümü öğretim görevlileri ve üniversite bünyesindeki diğer bölümlerin öğretim görevlilerinin de katılımıyla yürütülmektedir. Tüm çalışmalar psikoloji bölümü ve sosyal hizmet bölümü öğretim görevlilerinin süpervizörlüğünde gerçekleştirilmektedir. Çalışmalarda öğretim görevlilerinin yanı sıra Maltepe Üniversitesi klinik psikoloji ve psikoloji bölümü başta olmak

üzere, sosyal hizmetler bölümü ve diğer bölümlerde eğitimine devam eden öğrenciler de aktif görev almaktadır. SOYAÇ bünyesinde yürütülen çalışmalar Maltepe Üniversitesi'nde ya da çocukların bulunduğu kurumlarda gerçekleştirilmektedir (SOYAÇ, 2017).

Araştırmacı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı süresince SOYAÇ'ta bir öğrenciyle süpervizyon desteği olarak psikolojik destek görüşmeleri yapmıştır. Bu nedenle araştırmacı, 2016-2017 öğretim yılı süresince yapılan bu araştırmada görüşmeler boyunca daha spontan ve rahat olduğunu düşünmüştür. Araştırmacı tüm görüşmeleri okul ortamında gerçekleştirmiştir. Bu nedenle anne katılımcıların kendilerini rahat ve açık şekilde ifade edemeyecekleri düşüncesiyle biraz kaygılanmıştır. Anne katılımcıların iki ya da üç görüşme sonrasında maruz kaldıkları duygusal istismarı anlatarak kendilerini araştırmacıya açmaya başlamasıyla araştırmacının kaygıları azalmıştır. Bununla birlikte anne katılımcılarla yapılan beşinci görüşme sonrasında okul yöneticileri görüşme yapılan ve görüşme için uygun olan oda yerine okuldaki kullanılmayan bir sınıfta görüşmelerin yapılmasını istemiştir. Annelerin bu değişiklikten olumsuz etkilenebileceği düşüncesi nedeniyle araştırmacı yeniden kaygılanmıştır. Bu değişikliğin ardından yapılan ilk görüşmede anne katılımcıların rahat ve açık şekilde kendilerini ifade etmeye devam ettiklerini gören araştırmacının kaygısı yatışmıştır. Araştırmacı benzer bir kaygıyı öğrencilerden biriyle görüşürken de yaşamıştır. Görüşme yapılacak salonda başka görüşmeler yapılıyor olması nedeniyle öğrencinin görüşmeye odaklanamayacağı düşüncesi araştırmacıda kaygı yaratmıştır. Görüşme başladığında ise öğrencinin rahat ve açık şekilde konuşması araştırmacının kaygısını yatıştırmıştır. Öğrenci katılımcılar annelerinin kendilerini ihmal ve istismara maruz bıraktıklarını ifade ettiklerinde araştırmacı öğrenci katılımcıların annelerine öfkelenmediğini fark etmiştir. Araştırmacı anne katılımcıların çocuklarını ihmal ve istismara maruz bıraktıklarını ifade ettiklerinde ise annelere öfkelenmediğini fark etmiştir. Annelerin başka bir iletişim yolu bilmediklerini ve bu yolla çocuklarıyla iletişim kurduklarını düşündüğünü fark etmiştir.

Araştırmacı görüşmeler boyunca hem öğrencilerin hem de annelerin duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını fark etmiştir. Bunun üzerine duygu düzenleme becerileri üzerine çalışmaya başlamıştır. Buna ek olarak empatik dinlemeye de ihtiyaç duyduklarını görmüştür. Hem öğrenciler hem de anneler dinlenmediklerinden, dinlenseler de eleştirilmekten şikayet etmişlerdir. Katılımcıların duygu ile düşünce arasındaki ayrımı yapamadıklarını belirlenmiştir. Bunun üzerine duyguları ve düşünceleri arasındaki farklı anlamları için çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı görüşmeler ilerledikçe katılımcıları daha da yakından tanıdığını fark etmiştir. Bu durumun katılımcılar ve araştırmacı arasındaki uyumu olumlu etkilediğini düşünülmüştür. Görüşmeler ilerledikçe katılımcıların olaylar ya da kişiler karşısında ne hissettiklerini doğru şekilde anlayabildiğini de fark etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların yaşamlarının erken dönemlerinden başlayarak maruz kaldıkları travmatik olayları bir başkasıyla paylaşmasının güç ve hassas bir konu olması nedeniyle, araştırmacıyla katılımcılar arasında güven ilişkisine dayalı bir ilişki kurulması değerlendirmenin en önemli unsurunu ve araştırmanın ölçüm aracını oluşturmuştur. Araştırmada müdahale tekniği olarak bağlanma odaklı terapötik ilişki kullanılmıştır. Ek olarak araştırmacı, katılımcılarla yaptığı her psikolojik destek görüşmesi için klinik süpervizöründen süpervizyon almıştır. Klinik süpervizör, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde Doktor Öğretim Üyesi'dir ve aynı zamanda araştırmacının Klinik Psikolojik Yüksek Lisans Programı kapsamında tez danışmanıdır. Klinik

süpervizör, risk altındaki gençlerle “duygu düzenleme” konusunda çalışmakta ve üniversitelerin klinik psikoloji yüksek lisans programlarında travma bilgisine dayalı (trauma informed) psikoterapi süpervizyonu vermektedir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını (1) lise öğrencileri için kişisel bilgi formu (doğum tarihi, doğum yeri, kaçınıcı sınıfta okuduğu; ebeveynlerinin yaşı, mesleği, eğitim durumu gibi demografik bilgiler), (2) öğrenci anneleri için kişisel bilgi formu (doğum tarihi, doğum yeri, eğitim durumu, mesleği, medeni durum gibi demografik bilgiler), (3) araştırmacının yapmış olduğu 40 dakikalık görüşme içeriğinin dökümü, (4) araştırmacının katılımcılarla ilgili gözlem raporları (görüşme öncesi, devam ederken, sonrası), (5) araştırmacının süpervizyon raporları oluşturmuştur.

Verilerin Toplanma Süreci ve Analiz Edilmesi

Her bir katılımcıyla yarı-yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak 40 dakikalık birebir psikolojik destek görüşmeleri yapılmıştır. Türnüklü'nün (2000) de açıkladığı doğrultuda, araştırmacı görüşmenin akışı içerisinde farklı ya da alt sorular yönelterek görüşmelerin akışını etkilemiş ve katılımcıların ifadelerini daha fazla detaylandırmasını sağlamaya çalışmıştır. Görüşmeler sırasında ya da görüşmeler sonlandırıldığında ihtiyaç duyması halinde katılımcılar Marmara Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı polikliniklerine birlikte internet üzerinden randevu alınarak yönlendirilecekti, fakat görüşmeler sırasında böyle bir ihtiyaç ortaya çıkmamıştır. Öğrenci Eren'le 17, öğrenci Nihat'la 11, Ayşe Hanımla 10 ve Umut Hanımla 5 psikolojik destek görüşmesi yapılmıştır. Her katılımcıyla farklı nedenlerden farklı sayıda görüşme yapılmıştır. Öğrenci Eren'le hastalık nedeniyle okula gelmemesi ve ara tatilde görüşme yapılamaması nedeniyle toplam 17 görüşme yapılmıştır. Öğrenci Nihat'la hastalık nedeniyle okula gelmemesi ve bahar dönemi ortasında farklı bir okula kendi isteğiyle geçiş yapması nedeniyle 11 görüşme yapılmıştır. Ayşe Hanımla işten izin alamadığı haftalar görüşmeye gelememesi nedeniyle toplam 10 görüşme yapılmıştır. Umut Hanımla işten izin alamaması nedeniyle bazı görüşmelere gelememesi ve bahar döneminin başında bir yakınına vefatıyla birkaç aylığına şehir dışına çıkması nedeniyle toplam 5 görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan annelere araştırmanın gönüllülük esasına dayandığına ve eğer isterlerse çalışmaya katılmama ya da çalışma başladıktan sonra herhangi bir zamanda çalışmayı yarıda bırakabileceklerine dair “bilgilendirilmiş onam formu” verilmiştir. Ek olarak katılımcılara görüşmeler sonrasında yayınlanacak olan araştırmalarda katılımcıların ifadelerinin bir bölümüne yer verileceği hususunda da bilgi verilmiştir.

Araştırmanın yapılabilmesi için araştırmanın konusu ve içeriği hakkında detaylı bir rapor Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuş ve araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Lisede yapılacak olan, öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal olarak desteklenmesini içeren uygulamanın ve tüm süreci kapsayan araştırmanın yayınlanması için izin Maltepe Kaymakamlığı ve Maltepe Üniversitesi arasında yapılmış olan protokolle sağlanmıştır. Bu protokol kapsamında, öğrenciler ve ebeveynlerine yönelik psikolojik destek görüşmeleri ve projenin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak çeşitli bilimsel araştırmalar için izin mevcuttur.

Bu araştırma 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim ve öğretim yıllarında devam etmiş olan, Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) bünyesinde yürütülen Liseden Üniversiteye Gençler Birlikte Projesi kapsamında

gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu projede iki lise öğrencisine ve başka iki lise öğrencisinin annesine psikolojik destek sağlamak için görev yapmıştır. Araştırma süresince öğrenci katılımcılarla her hafta aynı günde görüşülmüştür. Öğrenci katılımcıların her hafta aynı derse girmemesi nedeniyle ders kaybı yaşamasının önüne geçmek için bir hafta saat 9:30'da diğer hafta saat 11:00'da görüşmelere başlanmıştır. Lise öğrencileriyle lise ve üniversitede eğitim ve öğretimin devam ettiği ortak günlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci katılımcılarla görüşmeler lisenin SOYAÇ bünyesinde yürütülen proje kapsamında yapılacak görüşmeler için ayrılmış olduğu büyük salon ya da salonun dışındaki daha küçük olan bekleme odasında yapılmıştır. Her görüşmenin ardından öğrenciler SOYAÇ tarafından düzenlenen atölye çalışmalarına (ritim, spor, okuma, psikodrama vb.) katılmıştır. Öğrenci katılımcılardan Eren, ikinci ve üçüncü psikolojik destek görüşmesinden sonra toplamda iki kez atölye çalışmasına katılmış ve atölye çalışmasında sıkıldığını belirterek kendi isteğiyle atölye çalışmasını bırakmıştır. Öğrenci katılımcılardan Nihat ise 9, 10 ve 11. psikolojik destek görüşmesinden sonra, toplam üç kez atölye çalışmasına katılmış ve ardından okul değiştirmesi nedeniyle atölye çalışmasını bırakmıştır. Öğrenci Nihat duygu düzenleme ve iletişim becerileri kazandıktan sonra atölye çalışmasına dahil olmuştur. Öğrenci Nihat psikolojik danışmanlık görüşmeleri başladığında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle dalga geçtiği, akran zorbalığı yaptığı, arkadaşlarının sözlerini keserek onların yerine konuştuğu bilgilerini içeren ifadelerde bulunmuştur. Nihat atölye çalışmalarına başladığında akranlarıyla ve psikodramatistle dalga geçmeyen, diğerlerinin sözünü kesmeden ve bir şey söyleyecekse kendi adına konuşan, akranları yardıma ihtiyacı olduğunu ifade ettiğinde destek olmaya çalışan bir kişi olarak gözlemlendiği psikodramatist tarafından ifade edilmiştir. Tüm bu nedenlerle araştırmanın etkinliğine atölye çalışmalarının karışma olasılığının olmadığı düşünülmektedir. Araştırmacı bu atölye çalışmalarına gözlemci olarak katılmıştır. Anne katılımcılarla ise lisenin rehberlik servisi psikolojik danışmanlarının kullandıkları görüşme odasında ya da okulun kullanılmayan boş bir sınıfında her hafta aynı gün ve saatte görüşmüştür. Anne katılımcılarla yapılan görüşmeler ara tatil verilmeden gerçekleştirilmiştir.

Ardından toplanan tüm veriler bir araya getirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgularla ilgili bilgilerin olduğu materyallerin analizini içerir. Doküman incelemesi aracılığıyla gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin yanı sıra araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyaller ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Tüm bunlara ek olarak doküman incelemesi, araştırma problemiyle ilgili birden fazla kaynak tarafından değişik zaman aralıklarıyla üretilmiş belgelerin geniş zaman diliminde analizini mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerde yeni tema ya da kategori oluşmaması nedeniyle verilerin doyuma ulaştığı kabul edilerek görüşme raporlarının analizine başlanmıştır. Teorik doygunluk, yeni anlayışın oluşmadığı noktadır. Bu noktada elde edilen verilerden yeni tema ya da yeni kategoriler elde edilemez (Bowen, 2008). Tüm kategoriler doyuma ulaştığında araştırmaya son verilir (Morse, 1995). Bu hususlar dikkate alınarak araştırma verilerinin tematik analizle çözümlenmesine geçilmiştir.

Araştırma süresince toplanan tüm veriler bir araya getirilmiş ve raporlara tematik analiz uygulanmıştır. Tematik analiz veri seti içindeki temaların tanımlanması, analiz edilmesi ve raporlanması için kullanılan bir nitel analiz yöntemidir. Buna ek olarak tematik analiz araştırma konusunun çeşitli yönlerinin yorumlanmasına da olanak sağlar (Braun ve Clarke, 2006). Bu nedenlerle bu araştırmada tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz yapılırken nitel analiz programlarından MAXQDA 10'dan faydalanılmıştır.

Analiz sırasında toplam 43 görüşme raporu incelenmiştir. İlk olarak toplanan tüm veriler tek tek okunarak kodlar ve temalar belirlemiştir. Ardından verilerdeki ortak kod ve temalar ortaya çıkartılmıştır. Tüm veri seti nitel analiz programlarından MAXQDA 10'a girilmiş, literatür gözetilerek düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen veriler (1) "Gelişimsel Travma", (2) "Bağlanma ile İlişkili Sorunlar", (3) "Duygu Düzenleme", (4) "Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale", (5) "Terapötik İlişki" ve (6) "İyileşme" temaları altında sunulmuştur.

Gelişimsel Travma

Katılımcıların ifadelerinden erken çocukluk dönemlerinde başlayan ve ergenlik dönemince devam eden, uzun süreli ve tekrarlı stresli olaylara maruz kaldıkları görülmüştür. Bu konuya ilişkin görüş örnekleri aşağıda verilmiştir:

"Dedem (babasının babası) hep bana 'babana benziyorsun, onun gibi salaksın' gibi şeyler söyler. Bana her zaman aşağılayıcı sözler söyler." (Nihat, 18 yaşında)

"Küçük yaştan itibaren zaten evin işlerini hep ben yapardım. Kimse yardım etmezdi. Annem zaten yapamazdı. Ben daha çocuktum ama 8 yaşında ev işlerini, yemek yapmayı öğrenmiştim." (Ayşe, 44 yaşında)

Tüm katılımcıların maruz kaldıkları stres etkenlerini başta anne ve baba tarafından ihmal ve istismar (fiziksel, duygusal) oluşturduğu belirlenmiştir. İhmal ve istismara (fiziksel ve duygusal) dair bulgular, "Bağlanma ile İlişkili Sorunlar" başlıklı bölümde detaylandırılmıştır. Aile içi şiddete tanık olma katılımcıların ifade ettikleri bir diğer stres etkenini oluşturduğu görülmüştür. Örnek ifadeler şunlardır:

"Biz ailede kavga ederken birbirimize hep bir şeyler fırlatırız. Elimize ne geçerse atarız." (Eren, 16 yaşında)

"Babam annemi sürekli döverdi. Babam annemin zihinsel engelli olduğunu bilerek istedi. Hatta annemle babamın evlenmesine dayım karşı çıkmış. Annesiyle babasına 'kardeşimi orada ezerler, kız kardeşimi vermem' demiş ama annesi ve babası annemi evlendirmiş. Babam 'ben onu döve döve yola getiririm, düzeltirim' derdi. Ben bile küçük yaşta annemi döverek düzeltmeyeceğini anlamıştım. Ama babam anlamamıştı." (Ayşe, 44 yaşında)

Katılımcıların tümünün stresli olaylar karşısında kendilerini yatıştırmada ve stresle başa çıkmada zorluk yaşadığı görülmüştür. Kendilerini yatıştırmak için kullandıkları yöntemler arasında sıklıkla çevredeki kişilere bağırma gelirken, daha az olarak çevredeki eşyalara zarar verme görülmüştür. Buna ek olarak, stresli durumlarda riskli davranışlar ve kendine zarar verme davranışları da yine katılımcıların kullandığı davranışlardandır. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

"İlk kez cinsel ilişkiye, 7. Sınıfta (13 yaşında) Özbek bir sevgilim vardı onunla girdim. Bu bir sene sürdü. Özbek sevgilimden ayrıldıktan sonra sadece bir kere cinsel ilişkiye girdim. O da arkadaşımınla birlikte gitmiştik. 10. sınıftaydık (15 yaşında). Arkadaşım 'aşağıda sahilde, gidelim' dedi. Şeylere

işte, anlarsınız. Arabada oldu bu. Bir anda hareket edince araba şaşırđım. Önde iki kadın oluyor. Bir kadın arabayı kullanıyor. Diğer kadın da oturuyor yanında. Arkada işi yapan kadın var.” (Eren, 16 yaşında)

“İlk alkol kullanmaya babam öldüğünde başlamıştım. 10 yaşındaydım. Artık alkollüyken araç bile kullanıyorum. Ne kadar içeceğimi biliyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

Tüm katılımcıların okul ortamında istismara (fiziksel ve duygusal) maruz kaldıkları belirlenmiştir. Özellikle anne katılımcılar, okulda maruz kaldıkları fiziksel şiddeti ebeveynlerinin bilmesine rağmen sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili örnek ifadeler şöyledir:

“Söyledik dayak yediğimizi okulda ama bizde ‘dayak cennetten çıkmadır’ sözü vardı. O yüzden ailelerimiz hiç öğretmene bir şey söylemezdi.” (Umut, 35 yaşında)

“Okulla ilgili ilk aklıma gelen öğretmenimin küpemi tutup çekmesi. Bu beni çok etkilemişti. Birde öğretmenimiz bizi döverdi. Eğer ödevlerimizi yapmazsak öğretmenden tokat yerdik.” (Ayşe, 44 yaşında)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde kardeşlerinin ihmal ve istismara maruz kalmalarına tanıklık ettikleri görülmüştür. Aşağıda örnek bir görüş verilmiştir:

“Bir kardeşim mesela merdivenlerden düşerek ölmüş. Zaten merdivenlerden düşünce kafasının arkasından epeyce kan gelmiş. O zaman amcamlar ‘bu çok yaşamaz, hastaneye götürmeye gerek yok’ demişler. Hastaneye götürmemişler. Öyle ölmüş.... Bir ablamda mesela bir yaşındayken damdan düşmüş. Yirmi dört saat kendisine gelememiş. Şimdi zeka olarak normal ama zihinsel olarak rahatsız.” (Ayşe, 44 yaşında)

Kişiler arası ilişkilerde problem yaşadıkları görülen katılımcıların, özellikle anne ve babalarıyla kurduğu ilişkinin bir benzerini diğer ilişkilerine taşıdıkları görülmüştür. Öğrenci katılımcıların akranlarıyla ya da yetişkinlerle olan ilişkilerinde sözel olarak tepkisel davrandıkları belirlenmiştir. Öğrenci katılımcılara benzer şekilde anne katılımcıların da ergenlik dönemlerinde daha öfkeli oldukları görülmüştür. Katılımcılarından örnek görüşler verilmiştir:

“Şuna bak (başka bir lise öğrencisini göstererek.) Şaklaban çıktı işte. Eline gitarını alıp fırlıyor hemen.” (Nihat, 18 yaşında)

“İlaç kullandığım hafta boyunca, eskiden, arkadaşlarına karşı daha yumuşak ve onları kırmamak için doğruları söylemiyordum. Şimdi daha dürüst oldum. İlaç kullanmadığımda düşüncelerimi söylüyorum. Bu da sınıftakilerin hoşuna gitmiyor tabi. Mesela ben sınıftakilere ‘siz başkalarının açtığı yoldan ilerleyeceksiniz, kendiniz bir yol açamayacaksınız’ dedim. Hepsi bana gıcık oldu.” (Eren, 16 yaşında)

“Ergenlikte her şey benim için çekilmezdi. Ergenlikte neden bu kadar hırçın olduğumu anlamıyorum.” (Ayşe, 44 yaşında)

Tüm katılımcıların ifadelerinde çaresizlik, yetersizlik, olaylar üzerinde etkisi olmadığını düşünmek gibi düşük kendilik değerine işaret eden ifadeler de görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, özgüvenle ilgili aşağıdaki gibi olumsuz ifadelere de rastlanmıştır:

“Mutsuz, çaresiz, yalnız ve kimsesiz hissediyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Ben özgüvenli biri değilim. Eskiden kullandığım ilaçların bazıları özgüvenimi arttırdı. O zaman hatta insanların yanında daha rahat davranabiliyordum. Bu yüzden sanırım geçmişte sevgilim oldu ama kısa sürdü. Ben uzun süren bir ilişki istiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

“Benim artık dersi falan kafam almıyor. Zaten gidip bitirsem okulu yaşım kaç olacak. Çalışmam da lazım. Artık yapamam.” (Ayşe, 44 yaşında)

Bağlanma İle İlişkili Sorunlar

Katılımcıların pek çok ifadesi, bağlanma ile ilişkili yaşadıkları sorunlara işaret etmektedir. Yapılan görüşmelerde, katılımcıların, bağlanma ile ilişkili sorunlarına işaret ettiği düşünülen ifadelerini fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmal konuları altında toplamak mümkündür.

Anne katılımcıların erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinde birincil bakıcıları olan anneleriyle ilişkileri hakkında konuşmaktan hoşlanmadıkları ve bu konuda konuşmaktan rahatsız oldukları gözlenmiştir. Öğrenci katılımcılar da benzer tepkilerde bulunmuştur. Lise öğrencilerinin, şu an ve erken çocukluk dönemlerinde anneleriyle olan ilişkileriyle ilgili konuşmaktan rahatsız oldukları görülmüştür. Öğrenci katılımcılar bazen konuyu değiştirmeye çalışmışlar, bazen de açıkça konuşmak istemediklerini dile getirmiştir.

Tüm katılımcılar, sıklıkla birincil bakıcıları olan anneleri daha az sıklıkla ise babaları tarafından duygusal istismara maruz kaldıklarını gösteren ifadelerde bulunmuştur. Katılımcılar, anneleriyle olan ilişkilerinde ağırlıklı olarak baskı ve reddedilmenin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, tehdit etme, yaşından büyük sorumluluk bekleme, yalnız bırakma, kardeşle kıyaslama, duygusal ihtiyaçları karşılamama gibi duygusal istismarı işaret eden ifadeler de bulunmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri şunlardır:

“Mutlu olduğumda anneme sarılmak isterim. Annem buna izin vermez. ‘Bana yaklaşma, dokunma bana, sırnaşma’ der. Öpmeme izin vermez. Aslında ben mutluysen ona sarılmak istiyorum, onu öpmek istiyorum. Bir keresinde mutluysen anneme sarılıp, öpecektim. Tam o sırada annem mutfakta bir şeyler kesiyordu. Bıçağı bana doğrulttu ve bana, ‘yaklaşma dedim sana’ dedi.” (Eren, 16 yaşında)

“Annemle şu an nadiren görüşüyoruz ve görüştüğümüzde sıradan naber, nasılsın konuşmaları oluyor. Onunla çok yakın değilim. 8 yaşında babamı kaybettiğimden beri annem anneannemde yaşıyor. Ben akrabalarımda kaldım bir süre, birkaç yıl sonra babamın evine taşındım. Şu an yalnız yaşıyorum. Yani babam öldüğünden beri zaten annemden ayrı yaşıyorum. Annem bana parasal destek de olmuyor. Kendim çalışıp kendim para kazanıyorum. Ev işlerini de kendim yapıyorum. Çamaşır, bulaşık her şeyimi kendim yapabiliyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Beni hep babamı daha çok sevmekle suçlardı.” (Umut, 35 yaşında)

“12 yaşında dedem öldü. İşte o zaman anladım kimseye bağlanmamam gerektiğini.” (Eren, 16 yaşında).

“Annem abimi emzirir gibi yapıp beni kıskandırdı. Bende ağlardım. Aynısını benden 3 yaş küçük kardeşime de yaptı. Beni emzirir gibi yapıp kardeşimi kıskandırdı. Kardeşimde ağlardı. Neden yapardı böyle bir şey anlamıyorum.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Annemle hiç konuşamıyoruz ki. Annemle konuşmaya çalıştığımda hep ‘git başımdan, işim var’ diyor. Bir şey anlatıp düşüncelerimi paylaştığımda ‘içimi karartıyorsun, kes sesini, konuşma benimle’ der” (Eren, 16 yaşında)

Babalariyla olan ilişkilerinde ise, “bağırma” en sık rastlanan duygusal istismar türü olduğu görülmüştür. Ek olarak, baskıcı davranma, aşağılama, yaşından büyük sorumluluk verme ve sınırsız ilişki kurma da diğer duygusal istismar türlerini oluşturduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Annem ve babam benim fikirlerimle ilgilenmez. Onlar sadece derslerimle ilgilenirler. Gelecekte de yine bununla ilgili şeylere bakarlar. Fikirlerimle ilgilenmezler. Babam bana ‘sen ne bilirsin ki aptal aptal konuşma’ der.” (Eren, 16 yaşında)

“Babam bizi dövmezdi ama sürekli bize bağırırdı.” (Umut, 35 yaşında)

Katılımcılar, fiziksel istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Fiziksel istismar uygulayan kişinin sıklıkla anne, daha az sıklıkla ise baba olduğu görülmüştür. Katılımcıların fiziksel istismara uğradıklarını anlatmakta güçlük çektikleri, gözlerinin dolduğu ve cümlelerinin arasına uzun sessizlikler koydukları görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Babam annemi döverdi. Annemde beni döverdi. Annem beni çok döverdi, ben annemden çok dayak yedim. (...) Bir hata yapacağım, dövecek, kızacak diye annemden çok korkardım.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Hiç unutmuyorum bir bayram günüydü. Bayramlıklarımı değil de günlük kıyafetlerimi giyinmişim. Sokakta çocuklarla oynuyordum. Annem üstümü kirlenmemden hoşlanmazdı. Çocuklardan biri itti beni oynarken ve ben çamura düştüm. Her yerim, üstüm başım çamur olmuştu. Eve gidince annem beni döve döve banyo yaptırdı. Sonra yine günlük kıyafetlerimi giydirdi. Sokağa çıktım yine ve yine üstüm çamur oldu. Eve gidince de yine annem beni dövdü. Hem de hortumla. Sonra temiz günlük kıyafet giydirdi.” (Nihat, 18 yaşında)

“Sekiz yaşımıdaydım. Tarladan eve dönmüştüm. Çocuktum işte. Canım dışarda oyun oynamak istiyordu. Ben de dışarı çıktım oyun oynamaya. Zaman tabi nasıl geçti anlamadım. Akşam babam eve geldi. Tabi yemek istediğini söyledi. Ben de ‘ben yemeyeceğim’ dedim babama. Babam da bana, ama ben yiyeceğim dedi. Sonra da beni dövmüştü.” (Ayşe, 44 yaşında)

Katılımcıların tümünün ifadelerine bakıldığında, anneleri tarafından ihmale maruz kaldıkları görülmektedir. Çoğunlukla annelerinin katılımcıların duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz olduğu görülmüştür. İlgi, şevkat ve yakınlık ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalma; alkol ve sigara gibi alışkanlıkları konusunda önleyici tavır sergilememe; beslenme, barınma, giyinme, güvenlik, koruma ihtiyaçlarına cevap vermeme ihmal türlerini oluşturduğu belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Annem çocukluğum boyunca hep hastaydı. Bir hafta bile iyi olduğunu hatırlamıyorum. Mesela haftada bir falan banyo yapardık. Onda bile annem bizi yıkamazdı. Çünkü hep hastaydı. Komşular ya da kim gelirse işte yıkardı bizi.” (Umut, 35 yaşında)

“Zihinsel engelliydi, bizim için bir şey yapamadı. Annemi çok fazla tanımıyorum. Onun için de bir şey söylemem çok zor.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Annem ben küçükken asıl ona ihtiyacım olduğunda yoktu. Şimdi de benim ona ihtiyacım yok. O yüzden hayatımda olmasına gerek yok. Bana zamanında annelik yapmalıydı.” (Nihat, 18 yaşında)

Araştırmaya katılan anne katılımcıların, tıpkı kendi anneleri gibi çocuklarını ihmal ve duygusal istismara maruz bıraktıkları görülmüştür. İhmalin göstergesi olan ilgi, şevkat ve yakınlık ihtiyaçlarına karşı duyarsız tutum, çocuğunun çalışmasına göz yumma, gelecek planlarıyla ilgilenmeme anne katılımcıların çocuklarıyla ilişkilerini anlatan ifadelerinde yüksek sıklıkla yer almıştır. Buna ek olarak anne katılımcıların, sıklıkla bağırma ve kardeşler arası ayırım, daha az sıklıkta ise baba ya da akraba tarafından çocuğun fiziksel istismara maruz kalmasına müdahale etmeme ve tehdit etmenin çocuklarıyla ilişkilerinde yer alan duygusal istismar türleri olduğu belirlenmiştir. Bu konuda katılımcıların ifade ettikleri görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Nişanlandığımda kaynanam bana el dokuması bir halı getirmişti. Evlendikten sonra bu halının borçla alındığını öğrendim. Karşılığında da gidip ben halı dokuyacaktım. Biz halı dokuduğumuz yerde bir salıncak yaptık. Ferhat’ı onun içine koyduk. Ağladığında salladık hep. Ben halı dokuyordum o sırada. Zaten emzirmem dışında hiç bakmıyordum Ferhat’a. Ben çocuklarıma annelik edemedim. Hep çalıştım.” (Umut, 35 yaşında)

“Çocuklarım beni ciddiye almazlar. Ben çocukları eşim sağken hep babalarıyla korkuturdum. Sizi babanıza söylerim derdim. Kocamın vefatının ardından amcalarını devreye soktum. Ama çocuklar bana hep ‘o bizim babamız değil bize karışamaz’ diyorlar. Amcaları da biraz sinirlidir. Çocuklara çok bağırır. Arada tokat falan atar. 3 sene önce tokat atmıştı mesela Ceyhun’a. Ceyhun’u dışarıda bir kızla konuşurken görmüş. Hemen buraya gel demiş Ceyhun’a. Ceyhun, kızla konuşmaya devam edince amcası tokat atmış. Amcaları sinirlidir dedim ya. Bazen çocukları ‘sizi ormana götürcem, bağlıcam’ diye korkutur.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Ferhat’la problem yaşadığımızda onunla konuşmak istediğimde susuyor. Ama o hep susuyor. Sorularına cevap vermiyor. Bu beni çok sinirlendiriyor. Ben de Ferhat’a bağırıyorum.” (Umut, 35 yaşında)

“Ceyhun erken yürüdü. Bu yüzden dengeyi tutturamayıp hep düşerdi. Kafasında hep bir şişlik vardı. Düşüp kalkıp devam ederdi. 1 yaşında camdan atladı. Babası dışarıda arabayı yıkıyordu. Ceyhun’da camdan ona bakıyormuş. ‘Baba yanına geleyim mi?’ diye sormuş abasına, o da gel demiş. Çocuk kendini camdan aşağı atmış. Ceyhun bir keresinde de masadan düştü ve bayıldı. Biraz bekledik. Kendine geldi.” (Ayşe, 44 yaşında)

Duygu Düzenleme

Katılımcıların pek çok ifadesi duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların duygu ifadelerini çok az kullandıkları gözlenmiştir. Katılımcılar bazen açıkça duygularının olmadığını ifade ettikleri gibi, bazen de bir durum karşısında ne hissedeceklerini bilemediklerinden bahsetmiştir. Katılımcıların olumsuz duyguya tahammül edemedikleri, olumsuz duygunun yoğunluğunu oldukça yüksek algıladıkları ve etkisinden uzun süre kurtulamadıkları da gözlenmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcıların dikkat çeken ifadeleri şunlardır:

“Benim canım yanmaz. Ben acı hissetmiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

“Ben erkek gibi yetiştirildim. Benim duygularım yoktu.” (Umut, 35 yaşında)

“Ben duygularımı bir kenara attım. Çünkü bugüne kadar duygularımın bana bir faydası olmadı. Duygumu paylaştığımda buna karşılık bulamadım, dinlenmedim ki. Bu nedenle duygusuz olmayı seçtim. Bu yüzden de duygularım yok benim.” (Eren, 16 yaşında)

Anne katılımcıların olumsuz duyguyla başa çıkmak için sıklıkla sözel saldırganlık olarak bağırmaı kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci katılımcıların ise, olumsuz duyguyla başa çıkmak için sıklıkla fiziksel şiddet ve çevredeki eşyalara zarar vermeyi kullandıkları görülmüştür. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“Kardeşimle aram eğer dediğimi yaparsa iyi, eğer dediğimi yapmazsa kötü olur. Dediğimi yapmadığında genellikle onu alıp yatağa ya da kanepeye fırlatırım.” (Eren, 16 yaşında)

“Eski okulunda benimle aynı isimde olan bir öğrenci daha varmış. O öğrencinin de adı Nihat’mış. Bu öğrenci bir disiplin suçu işlemiş ama ben bilmiyorum ne olduğunu. Bizim derse de bir hoca giriyordu. Bu hoca benimle aynı adı taşıyan öğrencinin sadece adını biliyormuş, yüzünü hiç görmemiş. Bundan dolayı hoca bana derste hakaret etti. Ben de hocaya bana hakaret edemezsiniz dedim. Karşılıklı atışmaya başladık. Sonra hoca bana tokat attı. Ben de hocaya vurdum tabi. Bu yüzden okuldan atıldım. Sonra da buraya geldim.” (Nihat, 18 yaşında)

“Öfkemi dışarı vurduğumda odamdaki dolabı deviririm, yatağımı ve üstündekileri yere fırlatırım, duvara yumruk atarım. Hatta odamın duvarlarında yumruk attığım için içe doğru göçükler var.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcıların olumsuz duyguyla başa çıkmada kullandıkları diğer yöntemler sigara ve/veya alkol kullanma, ağlama, tırnak yeme ya da kendini ısırma şeklinde bedenine acı verecek davranışlarda bulunmaktır. Bu konuyla ilgili görüş örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Duygusal yükü ağlayarak atıyorum ben. Bu yüzden de çok ağlarım. Her şeye ağlayabilirim. Bir ilahiye bir şarkıya bile ağlarım ben.” (Umut, 35 yaşında)

“Çok acı yaşadım. Pek çok şeye katlandım. Şimdi Jale’nin gidişine mi katlanamayacağım diyorum kendime. Sonra gittim alkol aldım. Çakır keyif oldum. Böyle bir süre araba kullandım.” (Nihat, 18 yaşında)

“Öfkelendiğimde ya kendime ya da dışarıya öfkemi yönlendiriyorum. Kendime yönlendirirken kendimi derim kanayana kadar ısıyorum. Kolumda en son arkadaşşıma sinirlendiğimde (konuyu söylemek istememiş, özel demiştir) ısırdığım yer iste (kolunu göstermiştir ve kolunun pek çok yerinde yuvarlak ve koyu renkli izler görülmüştür). Bunlar da bak daha önceki ısırmaşımda oluşan izler.” (Eren, 16 yaşında)

Öğrenci katılımcılardan birinin olumsuz duyguyla başa çıkmak için enflasyonist cinselliği kullandığı görülmüştür. Bu konuya ilişkin Eren’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ben seks bağımlısıyım. Mesela gerildiğimde ve sinirlendiğimde şey yaparım. Sinirlenmesem de yapıyorum aslında. Günde 2-3 kez yapıyorum kesin. Ama bazen 7, 8, 9, 10 kez yaptığım da oluyor. Tabi dörtten sonra falan hal kalmıyor ama durmuyorum bazen yapıyorum.” (Eren, 16 yaşında)

Tüm bunlarla birlikte katılımcıların, olumsuz duygunun yoğunluğunu oldukça yüksek algıladıkları da gözlenmiştir. Bir katılımcının olumsuz duygusunun yoğunluğuna katlanamadığı için bedenine zarar verdiğini ve bu şekilde dikkatini fiziksel bir acıya yönelttiğini söylediği ifadeler özellikle dikkat çekicidir. Bu konuyla ilgili Eren’in görüşü şöyledir:

“Az önce yanımda oturan kız eski kız arkadaşşıma çok benziyordu. Saçları, yüzü, sesi hatta piercingi bile aynı. İnanamadım. Bu kız dört ay önce ailesiyle birlikte trafik kazasında ölen kız arkadaşşıma çok benziyor. Size daha önce anlatmamıştım. Şu an kendimi çok kötü hissediyorum. Lavaboya gitmem gerek. (Lavabodan döndükten sonra) Kendimi ısırdım uzun bir aradan sonra. Çok kötüyüm şu an. Bedensel acı hissettiğiniz diğer acının azalmasına neden oluyor. Hissettiğiniz acının azalmasına değil de ona odaklanmıyorsunuz bedeninizdeki acı geçene kadar. Sonra yeniden kendinizi ısıırıyorsunuz falan (sessizlik). O iki gün komada yattı ve öldü. Beklemek çok zordu. Şu an o kadar kötü hissediyorum ki ifade bile edemiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcıların duygu düzenlemeyle ilgili erken yaşlardan itibaren sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Özellikle bir katılımcının okulda korku duygusuyla başa çıkamaması nedeniyle yaşadıklarını anlattığı sözler dikkat çekicidir:

“Okulda beni çok etkileyen ve hiç unutmadığım bir olay olmuştu. Öğretmenimiz bizi dövdüğünden ondan korkardık. Hatta ben bunu çocuklarıma da anlattım. Bana çok güldüler. 4. sınıftaydım, okula geç kalmıştım. Sınıftan içeri girememiştim korkumdan. Öyle korkmuşum ki korkudan sınıf kapısı önünde altıma yapmıştım. Bir süre olduğum yerde öyle kalmıştım. Kimse yerimden oynatamamıştı.” (Umut, 35 yaşında)

Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale

Katılımcılardan Eren’le yapılan ilk görüşmede intiharı düşündüğünden bahsetmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, ilk görüşmeden itibaren bu konuyu derinlemesine incelemiştir. Sonraki görüşmelerde bu konu üzerine eğilen araştırmacı, özellikle Eren’nin insanlarla tanışırken bu konuya ağırlık verdiğini ve intiharı kavram olarak konuşmaktan hoşlandığını fark etmiştir. Yaşam, ölüm ve hayatın anlamı üzerine kaygılar taşıyan Eren’nin, bu konularda yaşadığı kaygıyı kapsayacak bir ebeveyninin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmacı, Eren’le tüm bu konuları Eren’nin kaygısını kapsayacak ve yatıştırarak şekilde konuşmuştur. Bunların yanı sıra, Eren’le yaptığı ilk görüşmelerde, göz kontağı kurmadığı ve duygu kelimesi kullanmadığını görmüştür. Eren bazı ifadelerinde duyguları hissetmediğinden ve acı hissetmediğinde bahsetmiştir. Duygularını düzenleme aracı olarak kendine zarar verme, alkol ve sigara kullanma, çevredeki eşyalara zarar vermeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Bunun üzerine araştırmacı bu konular üzerine de yoğunlaşmaya karar vermiştir. Eren’e duygu ve düşünce arasındaki fark anlatılmıştır. Günlük hayatta duygularını fark etmesi ve adlandırması, olumsuz duygularının bedensel etkilerini tanıması, olumsuz duygu uyandıran durumları fark etmesi, olumsuz duygu hissettiğinde kendisini yatıştırarak yeni ve işlevsel aktiviteler oluşturması için çalışılmıştır. Süreç ilerlerken Eren’nin araştırmacıyı kışkırtmaya çalıştığı ifadeler kullanmaya başladığı görülmüştür. Bu şekilde davranarak Eren’nin bir savunma mekanizması olarak “yansıtma özdeşimi” kullandığı; anne ve babasının sergilediği tutum ve davranışların bir benzerini araştırmacının sergilemesini beklediği düşünülmektedir. Araştırmacı ise, Eren’nin sözlerine içtenlikle ve anlayışlı bir yaklaşımla cevap vermiş ve ebeveynlerinden farklı tutum ve davranış sergilemiştir. Bu olay farklı görüşmeler sırasında Eren tarafından tekrarlanmış ve araştırmacı yine öncekiyle tutarlı tutum ve davranışlar sergilemiştir. Eren’nin ilişkilerdeki sınırlar konusunda da kafasının karışık olduğu fark edilmiş ve bu konu üzerinde de durulmaya başlanmıştır.

Son olarak araştırmacı Eren’nin cinsellikle ilgili yaşadığı sorunları anlatmadığını fark etmiş ve kendisine bu konuda açılması için Eren’i cesaretlendirmiştir. Ardından Eren’e bu konuda psiko-eğitim vermiş ve duygu düzenleme için kendini yıpratıcı şekilde yaptığı mastürbasyon yerine kullanabileceği alternatif yöntemler hakkında konuşmuştur.

Eren'le yapılan görüşmeler boyunca araştırmacı pek çok müdahale tekniği kullanmıştır. Bu müdahale teknikleri; normalleştirme, uyumlanma, aynalama, koşulsuz kabul, empatik dinleme, duyguyu tanıma, duygu kelimelerini tanıma, duygularının bedensel etkilerini tanıma, duyguyu ifade etmeye teşvik, olumsuz duygu uyandıran zorlayıcı durumları fark etme, olumsuz duyguyu yatıştırıcı aktiviteler oluşturma gibi duygu düzenleme, sorumluluk almaya teşvik, iletişim becerileri üzerine psiko-eğitim, cinsellik üzerine psiko-eğitim, sınırlar üzerine psiko-eğitim ve kendini açmadır.

Yapılan ilk görüşmelerde Nihat'ın duygu ifadesi kullanmada zayıf olduğu ve öfke kontrolünde zorlandığı belirlenmiştir. İlk bu konular üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Öfke uyandıran durumları önceden fark etmesi, öfkelenildiğinde kendisini yatıştırarak aktiviteyi belirlemesi, öfke yaratan durumun ardındaki diğer duygu ya da duyguları fark etmesi üzerine çalışılmıştır. Sakinleştikten sonra öfkelerini ve diğer duygularını işlevsel şekilde ifade edebilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sırasında Nihat, annesine öfkelenildiği zamanlarda hissettiği hayal kırıklığının öfke duygusundan daha kuvvetli olduğunu fark ettiğini bildirmiştir. Bunların yanı sıra, Nihat'ın yalnız yaşıyor olması nedeniyle bazı yasal prosedürler de devreye sokularak yaşam koşullarının olması gereken duruma getirilmesi yolunda işlemler başlatılmıştır. Nihat'ın daha önce bir yetişkin tarafından içtenlikle dinlenmediği ve buna çok ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Zor bir erken çocukluğu ve çocukluğu olan Nihat'ın, yaşadıklarını ilgi ve dikkatle dinleyen bir yetişkinin varlığının bile onu rahatlattığı gözlenmiştir. Zamanla daha sakin ve insanlarla iletişim kurarken daha olumlu kelimeler ve cümleler kullandığı fark edilmiştir. Nihat'ın duygu düzenleme için alkol ve sigara kullandığı belirlenmiş ve alternatif duygu düzenleme becerileri kazanması için birlikte çalışılmıştır. Alkol aldığı araba kullanan Nihat'ın görüşmelerin sonuna yaklaştığında alkolü daha az kullandığı, alkollüken araba kullanmadığı belirlenmiştir. Derslerine çalışmadığı, ders başarısı düşük olduğu ve gelecek konusunda gerçekçi olmayan hedefleri olduğu saptanmıştır. Birlikte derslerine daha fazla zaman ayırması ve gerçekçi hedefler belirleme konusunda çalışılmıştır.

Nihat'la yapılan görüşmeler süresince normalleştirme, empatik dinleme, aynalama, koşulsuz kabul, duygu kelimelerini tanıma, duyguyu ifade etmeye teşvik, olumsuz duygu uyandıran zorlayıcı durumları önceden fark etme, olumsuz duygu hissettiğinde kendisini yatıştırarak aktiviteler oluşturma gibi duygu düzenleme müdahale tekniklerinden faydalanılmıştır.

Katılımcılardan Ayşe'yle yapılan ilk görüşmede empatik dinlemeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Ayşe'nin duygu ifadesi kullanmada zayıf olduğu da fark edilmiştir. Duygu ve düşünce arasındaki fark anlatılmıştır. Olaylar karşısında duygularını fark etmesi, duyguların bedensel etkilerini tanıması, duygularını adlandırması, duygularını ifade etmesi üzerine çalışılmıştır. Olumlu duygularını güçlendirecek aktiviteler tanımlanmış ve yaşamına bu aktiviteleri nasıl dahil edebileceği planlanmıştır. Zamanla Ayşe'nin duygu kelimeleri kullanmaya başladığı görülmüştür. Özellikle erken çocukluk ve çocukluk dönemiyle ilgili konuşmanın kendisini huzursuz ettiği gözlenmiştir. Erken çocukluk ve çocukluk dönemi üzerine her yapılan konuşmada Ayşe'nin daha da rahatladığı düşünülmektedir. Ayşe başlarda omuzları çökük ve gözleri dolmuş şekilde konuşurken, ilerleyen görüşmelere arkasına yaslanmış ve duygularını ifade ederek konuştuğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak Ayşe'nin, çocuklarıyla yaşadığı sorunlarla nasıl başa çıkacağı konusunda da desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu konuda neler yapabileceği Ayşe'yle birlikte konuşulmuştur. Ardından Ayşe'nin görüşmeler sırasında konuşulanlardan sonra evde çocuklarıyla ilişkisinde yenilikler yaptığı görülmüştür.

Ayşe'yle yapılan görüşmelerde araştırmacı empatik dinleme, uyumlanma, normalleştirme, aynalama, koşulsuz kabul, duygu ifadesi kullanmaya teşvik, çocuklarla sınır belirleme, olumlu vurgulama ve gelecek için plan yapmaya teşvik gibi müdahalelerden yararlanmıştı.

Katılımcılardan Umut'la yapılan ilk görüşmelerde duygu kelimeleri kullanmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, duygularını ifade etmek yerine bedensel semptomlar gösterdiği fark edilmiştir. Bunun üzerine Umut'la duygu ve düşünce arasındaki fark üzerine konuşulmuştur. Duygularını fark etmesi ve adlandırması, duygularının bedensel etkilerini fark etmesi, hem olumlu hem olumsuz duyguların koşulsuz kabul edilmesi ve ifade edilmesi, olumsuz duygusunu kabul edip kendisini yatıştırarak aktiviteler belirlenmesi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Umut'un görüşmeler sırasında empatik dinlenmeye olan ihtiyacı belirlenmiştir. Çocuklarıyla yaşadığı sorunlarla nasıl başa çıkacağı konusunda da desteğe ihtiyacı olduğu fark edilmiştir.

Umut'la gerçekleştirilen görüşmelerde empatik dinleme, aynalama, uyumlanma, normalleştirme, koşulsuz kabul ve duyguyu ifade etmeye teşvik müdahale tekniklerinden yararlanmıştı.

Terapötik İlişki

Müdahale teknikleri uygulanmadan önce ilk amaç, katılımcılar ve araştırmacı arasında güven temeline dayalı bir ilişki kurmak olmuştur. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların, ikinci ya da üçüncü görüşmede duygusal istismara maruz kaldıklarına dair ilk ifadeleriyle araştırmacıya kendilerini açmaya başladıkları görülmüştür. Bu durum kendilerini güvende hissettiklerinin ilk işareti olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ve araştırmacı arasında yapılan terapi sözleşmesi dahilindeki gizlilik anlaşması yine terapötik ilişkiyi etkileyen önemli bir diğer husus olarak belirlenmiştir. Gizlilik anlaşması araştırmacının amacı ve içeriği, araştırmacının gönüllülük esasına dayandığı, araştırmayı kişi istediği zaman bırakabileceği koşulunu, araştırma yazısı içinde katılımcıların ad ve soyad bilgilerinin paylaşılmayacağı, katılımcıların ifadelerinin tamamının değil bazı kısımlarının araştırma içinde yer alacağı, kendilerine ve başkalarına zarar verme düşünceleri ya da yasal bir gereklilik olmadığı sürece görüşme içeriklerinin tamamının anlatılan koşullarda gizli tutulacağı, görüşmelerin araştırmacı tarafından her hafta süpervizörüyle tartışılacağı bilgisini içermektedir. Katılımcıların gizlilik ilkesini anladıkça ve süreç içinde araştırmacının gizlilik ilkesine bağlı kaldığını gördükçe kendilerini daha da açık şekilde ifade etmeye başladıkları ve çocukluklarına dair daha fazla detay paylaştıkları görülmüştür. İlk görüşmelerde özellikle maruz kaldıkları fiziksel şiddetle ilgili paylaşımlarda bulunmayan katılımcılar zamanla bu konu üzerine de konuşmaya başlamışlardır.

Özellikle anne katılımcılar ilk görüşmelerde daha çok çocuklarının sorunları üzerine konuşurken, ilerleyen görüşmelerde katılımcıların sadece kendileri ve yaşadıkları sorunlar hakkında konuştukları görülmüştür. Öğrenci katılımcılar ise, ilk görüşmelerde daha çok arkadaş ilişkileri ve bu alanda yaşadıkları sorunlar üzerine konuşurken, ilerleyen görüşmelerde aileleriyle yaşadıkları sorunlara dair paylaşımlarda bulunmaya başlamışlardır.

Katılımcıların terapötik ilişkiye dair ilk ifadeleri daha çok sözsüz iletişim yoluyla olmuştur. İlk görüşmelerde daha az göz kontağı, daha uzun sessizlik, koltuğun kenarına oturma, görüşmeye 5-10 dakika geç kalma gözlenmiştir. Zamanla katılımcıların görüşmeye zamanında geldikleri, koltuğa iyice yerleştikleri, gerekmedikçe sessizlik kullanmadıkları, göz kontağı kurdukları görülmüştür. Tüm bunların ardından katılımcılar terapötik ilişkiye dair sözlü ifadelerde

bulunmaya başlamıştır. Katılımcıların terapötik ilişkiye dair sözlü ifadelerine örnekler aşağıdaki şekildedir:

“(…) Burası güvenli. Burada anlatabilirim.” (Umut, 35 yaşında. Araştırma süresince sadece psikolojik destek almıştır.)

“Seninle artık daha rahat konuşabiliyorum. Bu yüzden bu yazdıklarımı (kendisinin yazmış olduğu şiirler, düz yazılar) sana okutabiliyorum. Tüm bu yaşadıklarımı sana anlatabiliyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Buraya gelmek beni mutlu ediyor.” (Ayşe, 44 yaşında. Araştırma süresince sadece psikolojik destek almıştır.)

“Anlattıklarımı hiç unutmayacağım ve söylediklerini yapacağım.” (Eren, 16 yaşında)

“Biriyle konuştuğumda bir şeye eleştirel bakamıyorum. Kimse hiçbir şeyi kabul etmiyor. Ama burası böyle değil. Görüşmeye gelmeyi seviyorum.” (Umut, 35 yaşında. Araştırma süresince sadece psikolojik destek almıştır.)

İyileşme

Bu araştırmada iyileşmenin belirlenmesi aracı olarak katılımcıların ifadeleri kullanılmıştır. Araştırmacı, tüm katılımcılarla süreç içinde yapılan görüşmelerde ve sonlandırma görüşmesinde kazanımlarını konuşmuştur. Katılımcıların duygularını fark ettikleri ifadelerinde görülmüştür. Buna ek olarak katılımcıların, özellikle duygularının yoğunluğu altında ezilmeden duygularını yaşayabildiklerini ve duygularını ifade ettikleri saptanmıştır. Alternatif duygu düzenleme becerileri kazandıkları görülmüştür. Tüm katılımcılar belli sınırları olan, karşılıklı güven ve koşulsuz kabule dayanan yeni bir ilişki deneyimlemişlerdir. Anne katılımcıların deneyimlemiş oldukları bu yeni ilişki yöntemini çocuklarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları görülmüştür. Öğrenci katılımcıların ise, bu yeni ilişki deneyimini arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci katılımcıların riskli davranışları büyük ölçüde azalma göstermiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bence bir gelişme var bende. Ama ne dersenez bir şey söyleyemem. İyi hissediyorum. Kendimi daha iyi anlatıyorum sanki. Şunu anladım ben iyiysem, mutluyum çocuklarda iyi, mutlular.” (Ayşe, 44 yaşında. Araştırma süresince sadece psikolojik destek almıştır)

“Ben kendimde değişiklik görüyorum. Burası bana iyi geldi.” (Umut, 35 yaşında. Araştırma süresince sadece psikolojik destek almıştır)

“Artık öfkelendiğimde bir şeyler fırlatmıyorum, tırnaklarımın sadece şu ikisi kaldı yediğim, diğerlerini yemiyorum, kendimi ısırmıyorum. Duygularımı kontrol etmeyi öğrendim.” (Eren, 16 yaşında. Sadece ikinci ve üçüncü psikolojik destek görüşmesinden sonra atölye çalışmasına katılmıştır ve kendi isteğiyle atölye çalışmasını bırakmıştır.)

“Artık alkollü araç kullanmıyorum.” (Nihat, 18 yaşında. Beşinci görüşmede bu ifadeyi kullanmıştır. Atölye çalışmalarına ise dokuzuncu görüşmede sonrasında başlamıştır.)

Tartışma

Gelişimsel Travma Belirtileri

Araştırma bulgularına göre katılımcıların, erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinden başlayarak ergenlik dönemine kadar anne ve babaları tarafından ihmal ve istismara (fiziksel, duygusal) maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu durum gelişimsel travmayı düşündürmektedir. Bireyin erken çocukluk ve çocukluk dönemine bakıldığında, genellikle birincil bakıcıları tarafından travmatik deneyimlere çoklu ve uzun süreli olarak maruz kaldığı durumlarda “gelişimsel travmada”n bahsedilebilir (Fırat ve Baskak, 2012; Teague, 2013; Van der Kolk, 2008). Gelişimsel travmanın en önemli unsurunun travmatik olayın ihmal ya da istismar (duygusal, fiziksel, cinsel) şeklinde olması olduğu söylenebilir (Bretherton ve Munholland, 1999).

Katılımcılar kendini rahatlatma ve stresle başa çıkmada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, katılımcıların, çaresizlik, yetersizlik, olaylar üzerinde etkisi olmadığını düşünmek gibi düşük kendilik değerine işaret eden ifadeleri de mevcuttur. Van der Kolk (2015), gelişimsel travma tanı kriterleri içinde kendini rahatlatmama; stresle başa çıkmada zorluk; kendine acıma, çaresizlik, etkisizlik ya da eksiklik şeklinde olumsuz öz-algıyı da belirtmiştir.

Gelişimsel travma, yakın ilişkilerde meydana gelen şiddet durumlarını da içerdiğinden (Courtois, 2004), katılımcıların okul ortamında fiziksel şiddette maruz kalması gelişimsel travmayı düşündürdüğü bir diğer faktörü oluşturmuştur. Özellikle anne katılımcıların ebeveynlerinin, çocuklarının okul ortamında şiddete maruz kaldıklarını bildikleri halde bu duruma sessiz kaldığı belirlenmiştir. Van der Kolk’a (2008) göre, eğitimsel ihmal de gelişimsel travmanın göstergelerindedir.

Aile içi şiddete tanık olmanın katılımcıların ifade ettikleri bir diğer travmatik stres yaratan unsur olduğu görülmüştür. İhmal ve istismara maruz kalmanın yanı sıra aile içi şiddete tanık olmak da gelişimsel travmayı anlamada önemli bir unsurdur (Schore, 2013; Schmid, Petermann ve Fegert, 2013). Buna ek olarak, aile içi şiddetin bağlanma ve travmanın iç içe olduğunu gösteren en iyi örneklerden biri olduğu söylenebilir (Busch ve Lieberman, 2007).

Tüm katılımcıların kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Öğrenci katılımcıların kişiler arası ilişkilerde sözel tepkisel davranışlar sergilediği, anne katılımcıların ise özellikle ergenlik dönemlerinde kişiler arası ilişkilerinde sözel olarak tepkisel olduğu saptanmıştır. Gelişimsel travma mağduru çocukların, ilişkiler ve öz-düzenlemeyle ilişkili hayat boyu devam eden zorluklar yaşadıkları gözlenir (Lawson ve Quinn, 2013). Buna ek olarak, Van der Kolk (2015) gelişimsel travma belirtilerini açıkladığı yazısında, kişiler arası ilişkilerde fiziksel ya da sözel agresifliği, ilişki kurmada güçlüğü tanı kriteri olarak belirtmiştir.

Travmatik Bağlanma

İlk altı ay ile iki yaş arasında bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı bir bakım ebeveyn tarafından sağlanmazsa güvensiz bağlanma örüntüsü gözlemlendiğinden (Çuhadaroğlu Çetin, 2001; Fırat ve Baskak, 2012), ebeveynleri erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinden ergenlik dönemlerine kadar ihtiyaçlarına duyarsız olan katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, tutarsız, kaygılı, müdahaleci olmak, güvenlik ve destek ihtiyacına karşılık vermemek gibi ebeveyn davranışları yine katılımcıların ifadelerinde yer aldığı görülmüştür. Anne ya da bakıcının kaygılı, tutarsız, çocuğun ihtiyaçlarına duyarsız, müdahaleci olduğu durumlar güvensiz bağlanma örüntüsüne işaret eder (Sümer, 2006; Sümer, Ünal, Selçuk, Kaya, Polat ve Çekem, 2009). Tutarsız, kaygılı, müdahaleci olmak, güvenlik ve destek ihtiyacına karşılık vermemek gibi ebeveyn davranışları katılımcıların ifadelerinde yer aldığından, bu durumun katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsünü açıklayabileceği söylenebilir.

Tüm katılımcıların bakıcıları tarafından ihmal ve istismara maruz kalması hem bağlanma travması hem de gelişimsel travma olarak değerlendirilebilir. Bağlanma kuramının temelinde çocuğun kendisini tehlikeden koruması için annesi ya da bakıcısına yönelmesi bulunmaktadır (Busch ve Lieberman, 2007). Çocuk, annesi ya da birincil bakıcısına yöneldiğinde ihmal, ret, nefret, şiddet şeklinde karşılık görürse çocuğun bağ kurma ihtiyacı travmatize olur. Bu durumun sonucunda “bağlanma travması” oluşur (Ruppert, 2014).

Araştırmaya katılan anne katılımcıların ifadeleri incelendiğinde tıpkı kendi annelerinin onlara uygulamış olduğu gibi anne katılımcıların da çocuklarına ihmal ve duygusal istismar uyguladığı görülmüştür. Travmatize olmuş annenin çocuğuyla bağ kurma yeteneği sekteye uğrar. Tüm bunların sonucunda çocukta da tıpkı annede olduğu gibi bağlanma travması oluşur. Bazen travmatize olmuş anne, annesinden görmüş olduğu davranışları çocuğuna uygulayarak da çocuğunun travmatize olmasına neden olur. Bu aktarım yollarıyla travma nesilden nesile aktarılır (Ruppert, 2014). Anne katılımcıların çocuklarıyla ilişkilerine bakıldığında anneleriyle kurdukları zayıf bağın bir benzerini çocuklarıyla kurmuş oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, anneleriyle ilişkilerindeki güvensiz bağı çocuklarıyla kurdukları ilişkiye taşıdıkları düşünülmektedir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü

Katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olmaları, duygu düzenleme güçlüğü yaşamalarını açıklayan etkenlerden olduğu öne sürülebilir. Duygu düzenlemenin temelini güvenli bağlanma oluşturduğundan, bağlanma travması yoğun duygusal sıkıntıya neden olarak, duygu düzenleme kapasitesinin gelişimini engeller (Allen, 2013).

Tüm katılımcıların duygularını ifade edemedikleri, duygularını reddettikleri, olumsuz duyguya tahammül edemedikleri ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların duygularını kapsayan bir anne tarafından büyütülmemesi işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini bağlanma ilişkisi temelinde öğrendiklerini düşündürmektedir. Bağlanma kuramına göre, erken çocukluk dönemi ebeveyn-çocuk ya da bakıcı-çocuk arasında kurulan ilişki duygu düzenleme stratejileri üzerinde etkilidir (Sümer vd., 2015).

Gelişimsel travma, çocuğun duygu düzenleme becerilerini olumsuz şekilde etkilediğinden (Cook, Spinazzola ve Ford, 2005; Luxenberg, Spinazzola ve Van der Kolk, 2001; Pur, 2015) gelişimsel travmaya işaret eden pek çok ifadesi görülen katılımcıların, gelişimsel travma sonucunda duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı da söylenebilir.

Katılımcıların olumsuz duyguyla başa çıkamadıklarında hem kendine hem de çevrelerine zarar verecek davranışlarda bulunabildikleri belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların duygu düzenleme

güçlüğü yaşadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Duyguları kontrol edebilme, negatif duyguyu tolere edebilme, içinde bulunulan duygusal durum üzerinde kontrol sağlayabilme duygu düzenleme için önemlidir (Sloman, Atkinson, Milligan ve Liotti, 2002; Sümer vd., 2015). Aksi takdirde, kişi duyguyu tolere edemediğinde, duygu üzerinde kontrol sağlayamadığında dışa vurumcu ve kontrolsüz davranışlarda bulunabilir (Keiley, 2002). Çocukluk çağında ebeveyn tarafından istismar sonucu yaşanan travmayla kendine zarar verme ve intihar davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal Kora ve Alyanak, 2001). Tüm bunlara ek olarak, katılımcıların duygusal tepkilerinin daha çok davranışları ve fizyolojik değişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Davranışsal boyutta bakıldığında bazı katılımcılar sözel tepkisellik, fiziksel şiddet ve çevredeki eşyalara zarar verme şeklinde işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejisi kullanmaktadır. Fizyolojik boyuta bakıldığında ise, bazı katılımcıların ellerinde ve ayaklarında titreme şeklinde semptomlar gösterdiği görülmüştür. Bunun konversif bir tepki olabileceği ve duygu ifadesi arttırılırsa bu belirtilerin azalabileceği düşünülmüştür.

Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale

Gelişimsel travma tedavisi için önerilen ARC modeli ve TST bağlanma temelli müdahalelerdir (Kinniburgh vd., 2005; Saxe vd., 2007). Hem ARC modeli hem de TST, tedavide duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasının önemini vurgular (Brown vd., 2013; Kinniburgh vd., 2005). Görüşmeler süresince araştırmacı, katılımcıların duygu düzenleme becerileri kazanması üzerine çalışmalar yapmıştır. Katılımcılara duygu kelimelerini tanıtmıştır. Buna ek olarak, katılımcıları duyguyu tanımaya ve duygu ifadesi kullanmaya teşvik etmiştir. Katılımcıların duygu düzenlemek için kullandıkları sigara, alkol, kendine zarar verme gibi davranışların yerine yürüyüş yapma, duş yapma, dinlendirici olarak değerlendirdikleri müzik grubunu dinleme, koşu yapma gibi yeni beceriler kazandırma üzerine çalışmalar yürütmüştür.

Aleksitimik bireylerin tedavisinde yararlanılan bağlanma terapisi ve psikodinamik psikoterapi gibi terapi müdahale programlarında aynalama tekniği ve duygunun sözel ifadesini teşvikten çokça yararlanır (Şaşıoğlu, Gülol ve Tosun, 2014). Araştırmaya katılan katılımcıların aleksitimi tanısı almasalarda benzer şekilde duyguları tanıma ve duygu ifadesi kullanma konusunda sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Araştırmacının uyguladığı bağlanma odaklı terapötik müdahalede, aynalama ve duygu ifadesine teşvikten de sık sık faydalanılmıştır.

Katılımcıların empatik dinlenme ihtiyacını ilk görüşmelerden fark eden araştırmacı bu ihtiyacı giderme noktasında çalışmalar yapmıştır. Başarılı bir terapistin klinik özellikleri, güvenli bağlanma örüntüsü oluşturabilen annenin özellikleriyle paraleldir. Anne-bebek arasındaki duygulanımsal senkron tamamen sözsüzdür. Benzer şekilde empatik terapist, danışanla duygulanımsal olarak senkron olur ve danışanın değişim gösteren duygulanımsal halleriyle uyumlanır (Schore, 2012b). Başka bir deyişle, empatik terapist terapiye gelen kişiyle uyumlanmalı ve terapiye gelen kişinin değişen duygu durumlarına uyumlu karşılık vermelidir (Masterson, 2013).

Güven Temelli Terapötik İlişki

Bağlanma terapisi ve psikodinamik psikoterapi gibi terapi müdahale programlarında terapötik ilişki önemli bir unsurdur (Başoğlu ve Buldukoğlu, 2015; Şaşıoğlu vd., 2014). Araştırmacının

uyguladığı bağlanma odaklı terapötik müdahalede güven temelli terapötik ilişki kurmak ilk amaç olmuştur. Katılımcıların ikinci ya da üçüncü görüşmede duygusal istismara maruz kaldıklarına dair ifadeler kullanarak araştırmacıya kendilerini ilk kez açmaya başlamaları güvende hissettiklerinin ilk işareti olarak değerlendirilmiştir. Terapötik ilişkiyi olumlu etkileyen bir diğer hususun “gizlilik anlaşması” olduğu düşünülmektedir. Araştırmacının gizlilik anlaşmasına süreç içinde bağlı kaldığını gören katılımcıların, kendilerini daha da açık şekilde ifade etmeye başladığı ve çocukluklarına dair daha fazla detay paylaştığı görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, katılımcılar terapötik ilişkiye dair olumlu sözlü ifadelerde bulunmuşlardır. Terapi ortamını güvenli yer olarak tanımlamış ve görüşmelerde rahatça kendilerini ifade edebildiklerini bildirmişlerdir.

Görüşmeler boyunca araştırmacı katılımcıların duygusal durumlarına uyumlanmıştır. Araştırmacının katılımcıyla uyumlanmasının terapötik ilişkide güveni arttırdığı düşünülmektedir. Terapötik ilişki içinde uyumlanmayı deneyimleyen kişi aynı zamanda anlaşılmayı ve kabul edilmeyi de deneyimler. Terapist terapiye gelen kişiye uyumlandığında terapötik ilişki artar ve kişi terapistte güvenir (Erskine, Moursund ve Trautmann, 2015).

İyileşme

Araştırmacı ve katılımcılar arasında sağlanan güven temelli terapötik ilişkinin, katılımcıların duygu düzenleme becerileri kazanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşmelerde katılımcıların duygularını fark ettiği ifadelerine yansımıştır. Duygularının yoğunluğu altında ezilmeden duygularını yaşayabildikleri ve duygularını ifade ettikleri saptanmıştır. Alternatif duygu düzenleme becerileri edindikleri de görülmüştür. Terapist-danışan arasındaki terapötik ilişki anne-bebek bağlanma ilişkisine benzerdir ve duygu düzenleme üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür (Schore, 2012b).

Katılımcılar, araştırmacıyla belli sınırları olan ilişkide karşılıklı güven ve koşulsuz kabule dayanan yeni bir ilişki deneyimlemişlerdir. Deneyimledikleri bu yeni ilişkiyi diğer ilişkilerinde de kullandıkları görülen katılımcıların, güvenli içsel model kazandıkları düşünülmektedir. Schore'a (2012b) göre, terapist ve danışan arasında kurulan terapötik ilişki içindeki bağ, güvensiz içsel modellerin kazanılmış güvenli içsel modeller şeklinde yeniden örgütlenmesini sağlar.

Araştırmanın sınırlılığı olarak katılımcılarla takip görüşmelerinin yapılamaması gösterilebilir. Özellikle öğrenci katılımcılar ihmal ve istismara maruz kaldıkları ortamda yaşamaya devam etmektedir. Katılımcıların psikolojik destek almadıkları süre içinde değişimleri gözlenememiştir. Bu nedenle ileriki araştırmalar için boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Sonuç

Tüm katılımcıların gelişimsel travma belirtilerini gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların, erken çocukluk ve çocukluk döneminden başlayarak uzun süreli ve tekrarlı şekilde ihmal ve istismara (fiziksel, duygusal) maruz kalmaları bağlanma travmasına neden olmuştur. Bağlanma travmasının gelişimsel travmanın oluşumunda önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme gücüğü hem bağlanma travması hem gelişimsel travmanın belirtisi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada müdahale tekniği olarak bağlanma odaklı terapötik ilişki kullanılmıştır. Müdahaleler sonucunda katılımcılar özellikle duygu düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Buna ek olarak, gelişimsel travmada bağlanma odaklı terapötik müdahalenin kullanılmasının etkinliği araştırmada gözlemlendiğinden, yöntem ilerideki araştırmalar için de önerilebilir.

Okullarda gelişimsel travma mağduru çocukların gözden kaçmaması ve rehabilite edilmesine ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir. Bağlanma travmasının nesiller arası aktarım yoluyla pek çok nesil üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde rehabilitasyon programlarının yaygınlaşmasının önemi çok açıktır.

Kaynaklar / References

- Allen J. G. (2013). *Mentalizing in the development and treatment of attachment trauma*. London: Karnac.
- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., & et al. (2011). Treatment of complex trauma in young children: Developmental and cultural considerations in Application of The ARC Intervention Model. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51.
- Attia, M., & Edge, J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45.
- Bademci, Ö. H., & Karadayi, F. E. (2013). Working with street boys: Importance of creating a socially safe environment through social partnership, and collaboration through peer-based interaction. *Child Care in Practice*, 19(2), 162-180.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & de Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. *Children and Youth Services Review*, 49, 20-31.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., & Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin özsaygılarının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 60-73.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., Kurt, Z., & Warfa, N. (2017). Improving psychosocial weell-being of child laborers and young people who are engaged in low-income economic activities in Istanbul, Turkey. *Child & Youth Services*, 38(4) 1-13.
- Başoğlu, C., & Buldukoğlu, K. (2015). Depresif bozukluklarda psikososyal girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 1-15.
- Berger, R. (2013). Now i see it, now i don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Blaustein, M., & Kinniburgh, K. J. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescent: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York: Guilford Press.
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137-152.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: elaborating a central construct in attachment theory. J. Cassidy, & P. R. Shaver, (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* içinde (2. baskı) (s. 102-127). New York: The Guilford Press.
- Brothers, D. (2014). Traumatic attachments: Intergenerational trauma, dissociation, and the analytic relationship. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 9(1), 3-15.
- Brown, A. D., McCauley, K., & Navalta, C. P. (2013). Trauma systems therapy in residential settings: Improving emotion regulation and the social environment of traumatized children and youth in congregate care. *Journal of Family Violence*, 28(7), 693-703.
- Busch, A. L., & Lieberman, A. F. (2007). Attachment and trauma: An integrated approach to treating young children exposed to family violence. D. Oppenheim, & D. F. Goldsmith, (Ed.), *Attachment theory in clinical Work with children bridging the gap between research and practice* içinde (s. 139-171). New York: The Guilford Press.

- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2), 228-249.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & et al. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398.
- Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412-425.
- Çuhadaroğlu Çetin, F. (2001). Kendilik patolojisi belirtisi olarak kimlik kargaşası. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 309-314.
- Demir, M., & Bademci, H. Ö. (2016). Suça sürüklenmiş bir gencin bakış açısıyla çocuk suçluluğu: Olgu sunumu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 17-26.
- Erskine, R. G., Moursund, J. P., & Trautmann, R. L. (2015). *Empatinin ötesi: İlişki içinde bir temas Terapisi*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1999.)
- Fırat, S., & Baskak, B. (2012). Gelişimsel travmanın uzun dönem etkileri ve bunlara aracılık eden nörobiyolojik mekanizmalar. *Kriz Dergisi*, 20(1), 25-41.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4(2), 132-154.
- Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 163-171.
- Gaensbauer, T. J., & Mrazek, D. (1981). Differences in the patterning of affective expression in infants. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(4), 673-691.
- Keiley, M. K. (2002). Attachment and affect regulation: A framework for family treatment of conduct disorder. *Family Process*, 41(3), 477-493.
- Kesebir, S., Özdoğan Kavzoğlu, S., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., & Spinazzola, J. (2005). Attachment, self-Regulation, and competency. *Psychiatric Annals*, 35(3), 424-430.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology theory, Research and method*. Harlow: Pearson.
- Lawson, D. M., & Quinn, J. (2013). Complex trauma in children and adolescents: Evidence- based practice in clinical settings. *Journal of Clinical Psychology: in Session*, 69(5), 497-509.
- Luxenberg, T., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (2001). Complex trauma and disorders of extreme stress (DESNOS) diagnosis, part one: Assessment. *Directions in Psychiatry*, 21(25), 373-393. Erişim adresi: <http://www.aisjca-mft.org/desnos.pdf>.
- Masterson, J. F. (2013). *Bağlanma kuramı ve nörobiyolojik kendilik gelişimi açısından kişilik bozuklukları* (2. baskı). (H. Şentürk, Çev.). İstanbul: Litera. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005.)
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.

- Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M. V. P., & Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in qualitative research: A journey of learning. *The Qualitative Report*, 22(2), 426-438.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Pur, G. İ. (2015). *Emotion regulation intervention for complex developmental trauma: Working with highly traumatized youth*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ruppert, F. (2014). *Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları* (2. baskı). (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji. (Orijinal çalışma basım tarihi 2008.)
- Saxe, G. N., Ellis, B. H., Fogler, J., & Navalta, C. (2012). Innovations in practice: Preliminary evidence for effective family engagement in treatment for child traumatic stress–trauma systems therapy approach to preventing dropout. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 58-61.
- Saxe, G. N., Ellis, B. H., & Kaplow, J. B. (2007). *Collaborative treatment of traumatized children and teens*. New York: Guildford Press.
- Schmid, M., Petermann, F., & Fegert, J. M. (2013). Developmental trauma disorder: Pros and cons of including formal criteria in the psychiatric diagnostic systems. *BMC Psychiatry*, 13(3), 1-12.
- Schore, A. N. (2009). Relational trauma and the developing right brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1159, 189-203.
- Schore, A. (2012a). *Duygulanım düzensizliği ve kendilik bozuklukları*. (M. Benveniste, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Schore, A. (2012b). *Duygulanım düzenlenmesi ve kendiliğin onarımı*. (Ö. Karakaş, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Schore, A. N. (2013). Relational trauma, brain development, and dissociation. J. D. Ford, & C. A. Courtois, (Ed.), *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents: Scientific foundations and therapeutic models* içinde (s. 3-23). New York: Guilford Press.
- Schore, A., & McIntosh, J. (2011). Family law and the neuroscience of attachment, part 1. *Family Court Review*, 49(3), 501-512.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Sloman, L., Atkinson, L., Milligan, K., & Liotti, G. (2002). Attachment, social rank, and affect regulation: speculations on an ethological approach to family interaction. *Family Process*, 41(3), 313-327.
- Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2017). *Merkez hakkında*. Erişim adresi: <http://soyac.maltepe.edu.tr/tr/merkez-hakkinda/>.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 1-22.
- Sümer, N., Oruçular, Y., & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve bağımlılık: Kuramsal çerçeve ve derleme çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16(4), 192-209.
- Sümer, N., Ünal, S., Selçuk, E., Kaya, B., Polat, R., & Çekem, B. (2009). Bağlanma ve psikopatoloji: bağlanma boyutlarının depresyon, panik bozukluk ve obsesif-kompulsif bozuklukla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 38-45.
- Şaşıoğlu, M., Gülol, Ç., & Tosun, A. (2014). Aleksitimi: Tedavi girişimleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 22-31.

- Teague, C. M. (2013). Developmental trauma disorder: A provisional diagnosis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(6), 611-625.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- Van der Kolk, B. A. (2008). The John Bowlby memorial lecture 2006. Developmental trauma disorder: A new, rational diagnosis for children with complex trauma histories. S. Benamer, & K. White, (Ed.), *Trauma and attachment* içinde (s. 45-60). London: Karnac.
- Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: The Penguin Group. Erişim adresi: <https://read.amazon.com/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi ihmal ve istismarının olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

Yazarlar

Şeyda Sofuoğlu, Pür Psikoloji'de klinik psikolog olarak psikoterapi çalışmalarında bulunmaktadır. İlgi alanlarını duyu düzenleme, varoluşsal kaygılar, duyguyu tanıma ve ifade etme, kaygı problemleri oluşturmaktadır.

İpek Güzide Pur-Karabulut, 2009 yılından beri Maltepe Üniversitesinde öğretim üyesidir. Aynı zamanda Pür Psikoloji'de klinik psikolog doktor olarak psikoterapi çalışmalarını sürdürmektedir. İlgi alanları arasında duyu düzenleme, gelişimsel travma, duygusal farkındalık, bedensel farkındalık bulunmaktadır.

İletişim

Uzman Klinik Psikolog Şeyda Sofuoğlu, Pür Psikoloji, Bostancı Mahallesi, Palmiye Sk., No.:7/8, 34744, Kadıköy, İstanbul, Türkiye, e-mail: seydasofuoğlu@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. İpek Güzide Pur-Karabulut, Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji (İngilizce) Bölümü, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe/İstanbul, e-mail: ipekpur@maltepe.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The aim of this research is to fathom the attachment patterns of youth who are under the risk of dropping out of the school and their mothers by taking into consideration their childhood. Besides, the research purpose is to scrutinize the process of attachment-oriented therapeutic intervention by probing the developmental trauma from the viewpoint of attachment-oriented approach.

In the light of the literature review the authors have written, it is observed that the researches and papers on developmental trauma are relatively scarce in Turkey although there are international researches on developmental trauma. Therefore, the authors' purpose is to contribute to the developmental trauma literature in Turkey in this regard. Moreover, it is believed that the research is promising for parents and educators thanks to the knowledge it provides due to the fact that all of the positive and negative experiences the children had during the period of development have significant impact on the child not only in the present but also in the adulthood.

Methodology. The pattern of the qualitative research is composed of phenomenology. The researcher has focused on how the participants experience, perceive and construe experience and phenomena, similar or different. The participants of the research consist of two high school students at the age of 16 and 18 who received education in 2016-2017 academic years in a high school in Istanbul and two mothers whose children have been studying at the same high school as the aforementioned participants. The student-participants partaken in the research are hand-picked based on voluntariness among students who are exposed to or witnessed interpersonal violence more than 6 months, are neglected or abused by their primary caretaker, have been undergoing anger management issues, display oral reactance against their peers and school employees, have been having difficulties in their relations in school and with their family members. The mother-participants partaken in the research are chosen among mothers who are exposed to or witnessed interpersonal violence more than 6 months, are neglected or abused by their primary caretaker have negative self-perception such as helplessness and worthlessness, have had issues in their relations with their family members and at school and are currently having difficulties in interpersonal relations. The researcher has interviewed the mothers of the high school students who are different than the high school students in focus group in some other high schools in order to be impartial. The participants are selected in a meeting attended by two psychological counsellors working in the high school's counselling service, the supervisor of the researcher and the researcher. The students have met with the researcher after they have concurred to be interviewed by the researcher in their meeting with the psychological counsellor and with the approval of their parents regarding the meeting with the researcher. The phone numbers of the mothers were obtained from the high school counselling service at first. Afterwards, the mothers were invited for a meeting to the high school by the researcher, and, then, the meetings were initiated with the mothers agreed to attend the meetings. The major aim of the meetings was to provide psychological support to the participants within the scope of ethical codes. The research has had the secondary importance.

Because of the fact that it is a delicate matter to share the traumatic events that they are exposed to in the early periods of their lives with someone else, establishing a relationship based on trust between the researcher and the participants has become the key aspect of the evaluation and constitutes the measurement tool of the research. Additionally, the researcher has received

supervision support for every meeting with the participants from the instructors of the M.A. program in Clinical Psychology in the Maltepe University.

The research has been executed as a part of “from the high school to the university with the youth” project conducted by the Application and Research Center for the youngsters working and living in the streets (SOYAÇ) in Maltepe University. Every one on one interview has continued for 40 minutes and the unstructured interview technique is used in the interviews. The analysis of the interview reports has been initiated by acknowledging the fact that the necessary amount of data has been collected, because neither a new theme nor a new category has occurred in the research. 43 interview report have been scrutinized during the analysis. The codes and the themes were specified by reading all of the data one by one at first. Later on, the mutual codes and themes in the data have been unearthed. All of the dataset has been entered to MAXQDA 10 which is a qualitative analysis software, organised in conformity with the literature and has been analysed.

Results. It is observed that the participants were exposed to long-term and repetitive stressful happenings beginning with the early childhood period and continued during the adolescence period. The stressors the participants were exposed to primarily consist of neglect and abuse (physical and emotive) by parents. The other stressors mentioned by the participants are witnessing domestic battery and their siblings’ exposure to neglect and abuse and exposure to abuse in the school environment (emotive and physical). The participants who have had problems regarding their interpersonal relations are observed to have relations with others similar to their relations with their parents. It is observed that the mothers who participated the research, as their mothers have done to them, have subjected their kids to neglect and emotive abuse.

Many of the statements of the participants indicate that they have difficulties with emotional regulation. It is observed that the participants have rarely used emotion expression in the interviews. Participants have sometimes expressed that they do not have any emotions, and, sometimes, they have stated that they do not know what to feel concerning a certain situation. It is also observed that they cannot endure negative emotions, they overestimate the intensity of negative emotions and they cannot get over such negative emotions for a long time.

The first aim before the implementation of intervention techniques was to develop a relationship built on trust. It is observed during the interviews that the participants have gone through self-disclosure with their first statements concerning their exposure to emotional abuse in the second or third interview. This is interpreted as the first sign of feeling secure. The participants who do not mentioned their exposure to physical violence in the first interviews have commenced to talk about this issue too in time.

The researcher has talked about the gains with the participants the interviews held during the process and the closure interview. It is seen that the participants have realised their emotions. In addition to these, it is observed that the participants have experienced and articulated their emotions without being crushed under the intensity of their emotions. It is seen that they have obtained alternative emotional regulation skills.

All of the participants have experienced a new relationship based upon reciprocal trust and unreserved acceptance with certain boundaries. The mother-participants have made use of the new relationship method that they have experienced in their relations with their children. The

student-participants have made use of the new relationship model in their relations with their peers. Furthermore, the risk-involving behaviours of the student-participants have dramatically decreased in the process.

Discussion. It is determined that the participants are exposed to neglect and abuse (emotive and physical) by their parents, have difficulty in relieving oneself and overcoming the stress, have witnessed domestic battery and the neglect and abuse of their siblings and have problem in interpersonal relations from the early childhood to the adolescence period. The aforementioned assumptions and facts have brought the developmental trauma to mind. The exposure of all of the participants to neglect and abuse can be assessed as not only attachment trauma but also developmental trauma.

It can be asserted that the possession of insecure attachment pattern can be one of the factors explaining the difficulties the participants have regarding emotional regulation. It can also be said that the participants who are observed to utter many statements addressing developmental trauma go through difficulties in emotional regulation as a result of developmental trauma.

It is thought that the therapeutic relation based on trust between the researcher and the participants has impacted the participants' acquisition of emotional regulation skills. In the interviews, the participants' realization of their emotions is seen in their statements. It is determined that the participants are able to experience and express their emotions without being crushed under the intensity of their emotions.

Conclusion. It is observed that all of the participants have shown indicators of developmental trauma. The participants' exposure to long-term and repetitive neglect and abuse (physical, emotive and sexual) have brought about attachment trauma beginning with early childhood and childhood period. It is observed that the attachment trauma is a prominent factor in the emergence of the developmental trauma. The difficulty in emotional regulation is evaluated as a sign of both attachment trauma and developmental trauma.

Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması*

Perceptions of Students on Central System Examinations in Turkey: A Metaphor Analysis Study

Gökhan Baş**

Zafer S. Kıvılcım***

To cite this article/ Atıf için:

Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkiye’deki merkezi sistem sınavları hakkındaki algılarını metafor analizi yolu ile incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan, fenomenoloji araştırma deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde resmi fen, Anadolu ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler (n = 372) oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler “Merkezi sistem sınavları (LYS, YGS, TEOG, SBS, vb.)... gibidir, çünkü...” ifadesiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin olarak toplam 243 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik olarak çoğunlukla olumsuz metaforlar ürettikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar; “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Merkezi sistem sınavları, ölçme ve değerlendirme, metafor, öğrenci.

Abstract. The purpose of this research was to investigate students’ perceptions regarding the concept of central system examinations held in Turkey through metaphor analysis. In this research, “phenomenology research design”, which is one of the qualitative research designs, was adopted. The participants of the research were consisted of students (n = 372) studying in 2014-2015 education-instruction year in public science, Anatolian, and vocational and technical Anatolian high schools in the province of Niğde, Turkey. The data of the research were collected using the prompt “Central system examinations (LYS, YGS, TEOG, SBS, etc.) are like..., because...”. The collected data were analysed through content analysis technique. According to the findings of the research, the students participated in the research were seen to produce a total of 243 well-structured metaphors for the concept of central system examinations. The metaphors produced by the students participated in the research were grouped under six conceptual categories as: “concept as anxiety / torture / disturbing thing”, “concept as unfair / unnecessary race”, “concept as unconventional, irrelevant, variable, or always existing thing”, “concept as turning point of our lives”, “concept of selective and determinative of life”, and “concept as long or a short-term race”.

Keywords: Central system examinations, measurement and assessment, metaphor, student.

* Bu makale, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (16-19 Nisan 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde / Türkiye. e-mail: gokhanbas51@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9755-0003

*** Milli Eğitim Bakanlığı / Türkiye. ORCID: 000-0002-7056-726X

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.08.2018

Düzeltilme Tarihi: 04.02.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2019

Giriş

Eğitim, en genel anlamıyla, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972, s. 12). Bir başka tanıma göre ise eğitim, bireyin içindeki gizil güçlerin harekete geçirilerek, onun özgürlüğünün artırılması olarak ele alınmaktadır (Kant, 2014). Dolayısıyla, eğitim hem bireye istendik davranışlar kazandırırken, hem de bir yandan onun önünü açarak özgürlüğünü ortaya koymasını sağlamaya çalışmaktadır (Demirel, 2012). Eğitim, bireye burada bir yandan kendisinin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarını aktarmaya çalışırken, bir yandan da onun özgürlüğünün önünü açarak, kendini gerçekleştirmesini sağlamaya çalışmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012). Bu bakımdan, eğitim süreciyle öğrenciye istendik özellikte nitelikler kazandırılmaya çalışılmakta; öğrencinin, aynı zamanda, bu süreçte bir takım bilgi, beceri ve yetenekler kazanması beklenmektedir (Kauchak ve Eggen, 2011). Eğitim sürecinin sonunda ise her bir öğrencinin, kendisine kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne derecede gerçekleştirdiği, istenilen bilgi, beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Kan, 2011). Eğitim yoluyla öğrencinin kazanması beklenen davranış değişikliklerinin ne derecede gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi ise ölçme ve değerlendirme süreci ile mümkün olmaktadır (Tekin, 2010). Ölçme ve değerlendirme, sınıf içi öğrenme sürecinde istenilen davranış değişikliğinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemede, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası niteliğindedir (Russell ve Airasian, 2012).

Ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili, ancak farklı iki kavramdır (Kubizsyn ve Borich, 2003). Ölçme, genel olarak, “herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonuçlarını sayı ve sembollerle ifade etmek” olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013, s. 3). Bir başka ifadeyle, ölçme, bir nesnenin veya bireyin belirli bir niteliğe ya da özelliğe ne derecede sahip olduğunun belirlenmesi için yapılan bir işlemdir (Kan, 2011). Ölçme, sayıların öğrencinin belirli bir niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir (Nitko ve Brookhart, 2011). Aynı zamanda ölçme, bir betimleme işlemi olup, bir sonuç veya özelliğin miktarının objektif olarak belirlenmesi için yapılmaktadır (Yıldırım, 1987). Diğer yandan, genellikle ölçme kavramı ile birlikte ele alınarak kullanılan değerlendirme ise, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013, s. 3). Değerlendirme, bunun yanı sıra, bir öğrencinin ürünü ya da performansı hakkında bir değer yargısında bulunma süreci olarak da tanımlanabilir (Nitko ve Brookhart, 2011). Değerlendirme, belirli eğitimsel kararların verilebilmesi için bir bilgi edinme sürecini teşkil etmektedir (Airasian, 2001; McMillan, 2001). Bu haliyle ölçmenin, değerlendirmeden daha dar kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir (Cohen ve Swerdlik, 2002). Değerlendirme, ölçmeyi de içerisine alan daha geniş bir kavramdır (Airasian, 2001). Yalnız, ölçme olmadan değerlendirme de olmaz (Payne, 2003). Değerlendirmeyi yapabilmek için, öncelikle ölçme yapmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Baykul, 2010). Sonuçta, okullarda yapılan ölçme ve değerlendirmenin temel amacını, öğrenci başarısı hakkında geçerli ve güvenilir bilgi elde etmek oluşturmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995).

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini ortaya koyarak, bunların düzeyini tespit edebilmek amacıyla çeşitli ölçme işlemleri kullanılmaktadır (Airasian, 2001). Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini ölçme nedenleri çeşitlidir (Turgut ve Baykul, 2013). Genel olarak öğretmenlerin ölçme yapma nedenlerini; öğrencilerin bir derse ne derecede hazır olduklarını belirleme, derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, her bir öğrenme ünitesi sonunda planlanmış olan davranışların hangilerinin tam olarak öğrenilmiş,

hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu belirleme ve dersin belli dönemlerinin sonundaki öğrenme düzeyini ortaya koyma teşkil etmektedir (Özçelik, 1998). Ölçme denildiği zaman ise ilk akla gelen sınavlardır. Öğrenci başarıları sınavlarla ölçülebilir (Semerci, 2008). Sonuçta, öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hangi sebeple yapılırsa yapılsın, ölçme işi genellikle sınavlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir (Linn ve Gronlund, 1995).

Okullarda genellikle, öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları çeşitli sınavlar yardımıyla belirlenmeye çalışılmaktadır (Özçelik, 1998; Tekin, 2010). Belirlenen hedeflere/kazanımlara öğrencilerin ulaşip ulaşmadıkları, genel olarak, yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklamalar, vb. geleneksel ölçme araçları ile olduğu kadar (Başol, 2013; Turgut ve Baykul, 2013), tanılayıcı dallanmış ağaç, puanlama anahtarı, proje, kelime ilişkilendirme testi, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gibi alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları ile de belirlenebilmektedir (Baştürk, 2014; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012). Öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları, okullarda gerçekleştirilen sınavların yanı sıra, ulusal düzeyde düzenlenen çeşitli sınavlar yardımıyla da ortaya konulabilmektedir. Türkiye’de ulusal düzeyde düzenlenen bu sınavların neredeyse tümü yıllar içinde isim değişikliğine uğrasa da (Akpınar, 2017; Atar ve Büyüköztürk, 2017; Büyüköztürk, 2016; Can, 2017; Dinç, Dere ve Koluman, 2014), amaçlarının değişmediği görülmektedir. Hangi isim altında gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, ulusal düzeyde yapılan sınavlar bir yandan öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemede, diğer yandan ise öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilebilmeleri amacıyla kullanılabilirler. Yapılan bu sınavlarla öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları bir veri olarak değerlendirilebilirken, sınavlardan alınan sonuçlar esas olarak öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır. Örneğin, bu sınavlardan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ortaokul öğrencilerinin ortaöğretim kademesindeki çeşitli liselere (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi) yerleştirilmelerinde kullanılırken (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak isimlendirilen sınav ise ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, [ÖSYM], 2018a).

Türkiye’de yalnızca temel eğitimden ortaöğretime ve ortaöğretimden de yükseköğretime geçişte kullanılan sınavlara her yıl milyonlarca öğrenci katılmaktadır (Coşar, 2016; Şad ve Şahiner, 2016). Örneğin, 2017 verilerine göre, sadece üniversiteye giriş sınavlarına (Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] ile Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS]) 2.265.844 adayın başvuru yaptığı ve sınava giren 1.846.880 adayın kayıt yaptırma hakkına sahip olduğu görülürken (ÖSYM, 2017), MEB tarafından uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına ise 1.168.48 öğrencinin katıldığı görülmüştür (MEB, 2017). Ayrıca, Türkiye’de gerçekleştirilen diğer merkezi sistem sınavları olan Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) gibi sınavlara da her yıl milyonlarca birey/öğrenci katılmaktadır (Can, 2017). Bu bağlamda, her yıl milyonlarca bireyin/öğrencinin girdiği bu sınavlara ciddi anlamda emek, zaman ve parasal yatırımın yapılmakta olduğu söylenebilir (Kumandaş ve Kutlu, 2014; Türk Eğitim Derneği [TED], 2010). Öğrenciler isimleri anılan sınavlarda başarılı olabilmek adına küçük yaşlardan itibaren hatırı sayılır bir çalışma temposu içerisine girmekte; aileler de çocuklarının başarıları için önemli fedakârlıklar yapmaktadırlar. Sınava hazırlanma adeta bir maratona hazırlanma süreci şeklinde geçmektedir. “Öğrenciler duygusal açıdan en fazla ilgiye gereksinim duydukları bu dönemde katı bir disiplinle ulusal sınavlarda başarılı olmaları için yarışmaya zorlanmaktadırlar” (Karaşahinoğlu, 2015, s. 19). Bu sınavlar, aileler ve bireyler/öğrenciler için adeta bir var olma mücadelesi olarak görülmektedir

(Büyüköztürk, 2016). Ancak, uzun süren bu maratonda her öğrenci istediği sonucu alamamakta; ayrılan kontenjanlar nispetinde öğrenciler çeşitli okul ve programlara yerleştirilebilmektedir. Pek çok öğrenci de aldıkları puanlar sonucunda, kontenjanların sınırlı olmasından dolayı istemediği okul ve programlara yerleşmekte; alınan bu sonuçlar gerek öğrencilerin kendilerinde gerekse ailelerinde derin hayal kırıklıkları ve üzüntüler oluşturabilmektedir (Bülbül, 2012; Kılıcı, 2003). İfade edilen sınavlardan elde edilen sonuçlardan dolayı, pek çok öğrenci istemediği okul ve programlarda öğrenim görmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla, sınavlarda alınacak küsuratlı puanlar bile sıralamada farklılık yaratacağı için bir öğrencinin belki istediği bir okul veya programa veya istemediği bir okul veya programa yerleşmesine sebep olabilmektedir. Alınan böylesi bir netice de, öğrencilerin hayatlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecektir. Sonuç olarak, Türkiye bir sınavlar ülkesi olma özelliği göstermektedir. Can'ın (2015) bulgularına göre, Türk Eğitim Sisteminde çoktan seçmeli teste dayalı merkezî sınavlar, eğitimde niteliksel gelişmeyi engellemektedir. Bu yüzden, öğretim kademeleri arasındaki geçişlerin sınava bağımlı olmaktan çıkarılarak, sınavı merkeze alan yaklaşımlar yerine, bilgiye ulaşma ve yaşamda kullanma felsefesinin esas alınması, toplumda hayat boyu öğrenme imkânları ve felsefesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ancak, bu durumun aksine, bireylerin hangi okullara gireceklerinde ve hangi tür meslekleri yapacaklarında merkezi sistem sınavlarından elde edilen sonuçlar belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de merkezi olarak yürütülen sınavların bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir. Türkiye'de, ilk yükseköğretime giriş sınavının 1974 yılında gerçekleştirildiği (ÖSYM, 2018b), ortaöğretim kademelerine ilk geçiş sınavlarının ise sistematik olarak 1950'li yılların başlarında başladığı göz önünde bulundurulduğunda (Aykaç ve Atar, 2014), bu yıllardan sonra pek çok kişinin ifade edilen sınavlara katıldığı söylenebilir (Emin, 2017). Sonuçta, merkezi olarak yürütülen bu sınavlara bugüne kadar milyonlarca insanın katıldığı (Büyüköztürk, 2016); girdikleri bu sınavların hayatlarını doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilediği ifade edilebilir (Can, 2017). Bu sınavlara katılan her bireyin kendine özgü olarak bir yaşantısı bulunmakta; merkezi olarak yürütülen bu sınavlar, bireylerin algısında ve belleğinde farklı bir takım olumlu ya da olumsuz şeyleri çağrıştırabilmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki deneyimleri hakkında bilgi verecek ve düşüncelerini ortaya çıkaracak olan metaforların, merkezi sistem sınavlarının nasıl algılandığına ilişkin bilgi edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınava İlişkin Metaforlar

Son yıllarda metafor analizinin eğitimin çeşitli alanlarında sıklıkla kullanıldığı görülmekle birlikte, metaforlardan eğitimde kimi kavramları açıklığa kavuşturmada önemli ölçüde yararlanılabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, eğitime ilişkin pek çok kavramın metafor analizi vasıtasıyla incelendiği görülmüştür. Bu anlamda, metafor analizine ilişkin olarak yapılan çalışmaların, genel olarak; öğretmen (Eren ve Tekinarslan, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006), okul (Cerit, 2006; Inbar, 1996; Engin-Demir, 2007; Saban, 2008), eğitim programı (Akınoğlu, 2017; Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2017), program geliştirme (Semerci, 2007), öğretme ve öğrenme (Eren ve Tekinarslan, 2013; Kalra ve Baveja, 2012; Martinez, Salueda ve Huber, 2001; Saban, 2003, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007) ve öğrenen (Kalra ve Baveja, 2012; Saban, 2010) gibi bir takım eğitimsel kavramlar üzerinde gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. İlgili araştırma alanyazınında, sınav kavramına ilişkin olarak da yapılan metafor analizi çalışmalarının olduğu görülmüştür. Ancak, bu araştırmaların genel anlamda merkezi sistem sınavları üzerinde değil, daha çok herhangi bir merkezi sistem sınavı

(TEOG, SBS, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) ile ilişkilendirilerek gerçekleştirildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Karasahinoğlu, 2015; Koçak, Doğan-Gül, Gül ve Çokluk-Bökeoğlu, 2017; Tekinarslan, 2013). Bu haliyle, araştırma alanyazınında, merkezi sistem sınavlarının genel bir isim altında değil de, ayrı ayrı şekilde (TEOG, SBS, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) metafor analizi vasıtasıyla ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanıldığı söylenebilir. Ancak, bu çalışmada ise Türkiye’deki merkezi sistem sınavlarının en önemlileri olarak düşünülenler kastedilerek, araştırmaya katılan öğrencilerin bu sınavlar hakkındaki metaforik algıları incelenmeye çalışılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilere tek bir merkezi sistem sınavı ismi verilerek bu sınava ilişkin ortaya koydukları algılar değil, gelecekte katılacakları ve şu ana kadar katıldıkları sınavlar hakkındaki algıları metafor analizi vasıtasıyla incelenmiştir. Araştırmada, bu anlamda, lise öğrencilerinin katılımcı olarak değerlendirmesinin ana amacını da, bu öğrencilerin daha önce temel eğitimden ortaöğretime geçişte bir merkezi sistem sınavını (SBS ve TEOG) deneyimlemiş olmalarının yanı sıra, ileride de yeni bir merkezi sistem sınavını (Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] ile Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS] daha sonra Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] olarak değiştirilmiştir) deneyimleyecek olmalarıdır. Bu çerçevede, Türkiye’de her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı ve hayatlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği düşünülen merkezi sistem sınavlarının metafor analizinin konusu yapılarak incelenmesi oldukça anlamlı görülmektedir. Yapılacak metafor analizinden elde edilecek bulguların, Türkiye’de merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin yaşamlarında ve psikolojik yapılarında ne gibi değişimleri oluşturduğuna ve öğrencilerin bu sınavları nasıl algıladığına ilişkin bir takım ipuçları sunması beklenmektedir. Yapılan bu çalışmada, merkezi sistem sınavları öğrenci gözüyle ele alınırken, ilgili araştırmadan elde edilecek verilerin öğrencilerin bu sınavlara ilişkin nasıl bir ruh haline sahip olduklarını yansıtması bakımından da oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan, yapılan araştırmanın amacını, öğrencilerin Türkiye’deki merkezi sistem sınavları hakkındaki algılarını metafor analizi yolu ile incelemek teşkil etmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki metaforik algılarını inceleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan “fenomenoloji” deseni kullanılmıştır (Moustakas, 1994). Creswell’e (1998) göre, “fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır” (s. 51). Fenomenoloji, deneyimin ortaya çıktığı anlamlara dayanmaktadır (van Manen, 2014). Bu anlamda, fenomenoloji insanların günlük deneyimlerinin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde MEB’e bağlı bir fen lisesi, iki Anadolu lisesi ile iki mesleki ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere toplam beş resmi lisede öğrenim görmekte olan öğrenciler ($n = 372$) oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Creswell,

2012), maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Kullanılan maksimum çeşitlilik yöntemi çerçevesinde, Türk Eğitim Sisteminde bulunan üç lise türünden öğrencilerin sahip oldukları çoğunluk doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil olan çalışma grubunun; %43.75'inin ($n = 154$) erkek, %56.25'inin ($n = 198$) kız öğrencilerden oluştuğu; bu öğrencilerin %26.34'ünün ($n = 98$) dokuzuncu sınıfta, %25.54'ünün ($n = 95$) onuncu sınıfta, %24.73'ünün ($n = 92$) on birinci sınıfta ve %23.38'inin ($n = 87$) ise on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Yapılan çalışmaya en yüksek katılımı Anadolu lisesi öğrencilerinin (%42.47, $n = 158$) oluşturduğu, bunu sırasıyla fen lisesi (%30.37, $n = 113$) ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi (%27.15, $n = 101$) öğrencilerinin teşkil ettiği görülmüştür. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14-18 arasında ($X = 16.23$, $SS = 2.56$) değişmiştir.

Verilerin Toplanması Süreci

Öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki metaforik algılarını belirlemeyi amaç edinen bu çalışmanın verilerinin elde edilebilmesi için, her bir katılımcının yalnızca tek bir metafora odaklanarak kendilerine yazılı bir form olarak verilen “Merkezi sistem sınavları (SBS, TEOG, YGS, LYS) ... gibidir, çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Böylesi bir ifadeyle, hem öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını neye benzettiklerini bir metafor ile ifade etmeleri, hem de ifade ettikleri metaforu gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere kendilerine yazılı olarak verilen metaforu tamamlamaları için beş dakikalık bir süre verilmiştir. Öğrencilere verilen beş dakikalık kısa süre içerisinde, akıllarına ilk gelen metaforu yazmaları istenmiştir. Bununla, öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki anlık tepkilerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını *gibi* ifadesini kullanarak bir şeye benzetmeleri, *çünkü* ifadesini kullanarak da merkezi sistem sınavlarını benzettikleri şeyi açıklığa kavuşturmaları ya da gerekçelendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri okullar ziyaret edilerek araştırmacıardan biri tarafından toplanmış olup, verilerin toplanmasında ilgili okullarda görev yapmakta olan meslektaşlardan yardım alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmadan toplanan veriler, nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizinin temel amacını, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, verilerin daha derinlemesine bir biçimde çözümlenerek betimsel analiz ile elde edilebileceğinden daha farklı tema ve kavramlara ulaşmayı amaç edinen bir veri analizi tekniğidir (Krippendorf, 2013).

Araştırmada verilerin analizi sürecinde kullanılması önerilen şu adımlar izlenmiştir: (i) isimlendirme/etiketleme, (ii) tasnif etme (eleme ve arıtma), (iii) yeniden organize etme ve derleme ve kategori geliştirme ve (iv) geçerlik ve güvenilirliği sağlama adımları (Saban, Koçbeker ve Saban, 2007).

İsimlendirme/Etiketleme Aşaması

Metafor analizinde kullanılan adımlardan ilki olan “isimlendirme/etiketleme aşaması”nda, MS Excel 2007 paket programından yararlanarak öğrenciler tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre bir listesi çıkartılmıştır. Bu aşamada, aynı zamanda, mantıksal bir ifade ile

desteklenmeyen metaforlar elenmiş olup, bu metaforlar veri setinden de çıkarılmıştır. Bazı katılımcıların kendilerine dağıtılan kâğıtlara yalnızca bir metafor yazıp, bu metafora *çünkü* ifadesini kullanarak bir gerekçe yazmadıkları tespit edilmiştir (Merkezi sistem sınavları ceviz kabuğu gibidir, çünkü...). Bu şekilde yalnızca metaforun yazıldığı, ancak gerekçesinin yazılmadığı veriler de çalışmadan çıkartılmıştır. Bunun yanı sıra, bazı metaforlar herhangi bir kavramsal kategori içerisine yerleştirilememiş; mantıksız veya anlaşılır olmadıkları için bu metaforlar da veri setinden çıkartılmıştır (Merkezi sistem sınavları su gibidir, çünkü onu her gün içeriz).

Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması

Metafor analizinin ikinci adımı olan “tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması”nda ham verilere gidilerek metaforlar arasında benzerlikler veya ortak özellikler olup olmadığı araştırılmıştır. Bu yüzden, her bir metafor analiz edilebilir bölümlere ayrılıp, çeşitli metaforlar arasında ortak özellikler aranmaya çalışılmıştır. Her katılımcının mantıksal veya makul bir metaforu üretmediği görülmüş olmakla birlikte, bu metaforlar “zayıf yapılandırılmış metaforlar” olarak işaretlenerek veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta, isimlendirme/etiketleme ve tasnif etme (eleme ve arıtma) aşamalarının sonucunda, 30 kâğıt içermiş olduğu yöntemsel sorunlarından dolayı veri setinden çıkarılarak analiz dışı tutulmuştur. Katılımcıların zayıf yapılandırılmış metaforları veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye 342 adet uygun metaforun yazılı olduğu kâğıt yeniden organize etme ve derleme aşamasına tabi tutulmuştur.

Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması

Metafor analizinin “yeniden organize etme ve derleme aşaması”nda ise toplanan ham veriler yeniden gözden geçirilerek, her biri metaforu en iyi şekilde temsil edebilecek olan kalan metaforlar arasından örnek ifadeler seçilmiştir. Böylece, üretilen metaforlar için onu en iyi temsil ettiği varsayılan metaforların derlenmesiyle birlikte bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu aşamada, katılımcılar tarafından merkezi sistem sınavlarına ilişkin olarak üretilen metaforlar ortak özellikleri doğrultusunda gruplandırılmış, daha sonra ise her bir metafor tek bir mantıksal kategoriye uyacak bir biçimde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Metafor analizinin sonuncu adımı olan “geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması”nda çalışmada elde edilen veriler hiçbir yorum katılmaksızın detaylı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994). Aynı zamanda, araştırmanın verilerinin geçerliğini sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurulmuş olup (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011), bu uzmandan elde edilen metaforların doğru kavramsal kategoriler altında toplanıp toplanmadıklarını incelemesi istenmiştir. Bununla birlikte, bu uzmandan örnek bazı metaforları belirlenen kavramsal kategorilere ataması istenmiş; bu şekilde seçilen metaforların doğru kategorilere atanıp atanmadıkları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan, araştırma verilerinin güvenirliğini sağlayabilmek için ise bir meslektaştan belirlenmiş olan metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirmesi rica edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliğini sağlayabilmek için Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirmiş olduğu kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplama formülünden ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) yararlanılmıştır. Daha sonra, her iki kodlayıcı arasındaki metaforik kodlamalar karşılaştırılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlilik %97.5 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki %90 ve üzeri güvenirlilik düzeyi oldukça iyi olarak

değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Sonuçta, çalışmada kodlayıcılar arasında istenilen güvenilirlik düzeyi elde edildiği kanaati ile bulgularının raporlaştırılması aşamasına geçilmesine karar verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkında sahip oldukları metaforlara yer verilmiştir. Öncelikle, çalışmada elde edilen metaforlar genel bir biçimde verilmiş, daha sonra ise metaforlar ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içerisinde ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 adet iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Yapılan çalışmada üretilen metaforlardan; hayat ($f = 15$, %6.17), at yarışı ($f = 10$, %4.11), ölüm ($f = 9$, %3.70), işkence ($f = 8$, %3.29), kâbus ($f = 8$, %3.29), saçmalık ($f = 8$, %3.29), yarışma ($f = 5$, %2.05), gereksiz ($f = 4$, %1.64), YGS ($f = 4$, %1.64), TEOG ($f = 4$, %1.64), para ($f = 4$, %1.64) ve hastalık ($f = 4$, %1.64) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. Çalışmada, metaforların tümü frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada Üretilen Metaforlar ve Frekans Değerleri

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Hayat	15	6.17
2	At yarışı	10	4.11
3	Ölüm	9	3.70
4	İşkence	8	3.29
5	Kâbus	8	3.29
6	Saçmalık	8	3.29
7	Yarışma	5	2.05
8	Gereksiz	4	1.64
9	YGS	4	1.64
10	TEOG	4	1.64
11	Para	4	1.64
12	Hastalık	4	1.64
13	Ateş	3	1.23
14	Su	3	1.23
15	Zor bir şey	3	1.23
16	Bataklık	3	1.23
17	Zaman	2	0.82
18	Yürüyen uçak	2	0.82
19	Öğretmen	2	0.82
20	Yılan	2	0.82
21	Anahtar	2	0.82
22	Evlilik	2	0.82
23	Oyuncak	2	0.82
24	Maraton	2	0.82
25	Engelli koşu	2	0.82
26	Gözyaşı	2	0.82
27	Süzgeç	2	0.82
28	İnsanlar	2	0.82
29	İğne	2	0.82
30	Hamam böceği	2	0.82
31	Koşu yarışı	2	0.82
32	Savaş	2	0.82
33	Çorap	2	0.82

Tablo 1. (devam)

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
34	Merdiven	2	0.82
35	Boksör	2	0.82
36	Tokat	2	0.82
37	Dar bir elbise	1	0.41
38	Tuzaklı yolda yürümek	1	0.41
39	Delik çorap	1	0.41
40	Kötü	1	0.41
41	Kölelik	1	0.41
42	Kalp krizi	1	0.41
43	Diken	1	0.41
44	Çürümüş fasulye	1	0.41
45	Çivili sandalye	1	0.41
46	Acılı çiğ köfte	1	0.41
47	Alacakaranlık	1	0.41
48	Çukur	1	0.41
49	Zincir	1	0.41
50	Çöp	1	0.41
51	Bomba	1	0.41
52	Şok geçirmek	1	0.41
53	Yazılı	1	0.41
54	Yemekteki sarımsak	1	0.41
55	Cehennem azabı	1	0.41
56	Keder	1	0.41
57	Böcek ilacı	1	0.41
58	Saç maşası	1	0.41
59	İşkence aleti	1	0.41
60	Kural	1	0.41
61	Karasinek	1	0.41
62	Kaktüs	1	0.41
63	Gerilim filmi	1	0.41
64	Deprem	1	0.41
65	Soğan	1	0.41
66	Kabir azabı	1	0.41
67	Nefes alıp verememek	1	0.41
68	Sinek ısırığı	1	0.41
69	İnce işler	1	0.41
70	Ayak kokusu	1	0.41
71	Olimpiyat	1	0.41
72	Futbol	1	0.41
73	Çita	1	0.41
74	Son saniye üçlüğü	1	0.41
75	Akıl oyunu	1	0.41
76	İnekleme	1	0.41
77	Varacağımız nokta	1	0.41
78	Sahne	1	0.41
79	Aya ulaşmak	1	0.41
80	Dondurma	1	0.41
81	Hediye	1	0.41
82	Kapı	1	0.41
83	Matematik	1	0.41
84	Zekâ küpü	1	0.41
85	Saç	1	0.41
86	Duygular	1	0.41
87	Bavul	1	0.41
88	Motor	1	0.41
89	Son şans	1	0.41
90	Çay	1	0.41
91	Ağaç	1	0.41
92	Dünya	1	0.41
93	Asal sayı	1	0.41

Tablo 1. (devam)

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
94	Samanyolu	1	0.41
95	Dört büyükler	1	0.41
96	Dizi	1	0.41
97	Deneme-yanılma	1	0.41
98	Gizli bir kutu	1	0.41
99	Ucuz bir pasta	1	0.41
100	Boşluk	1	0.41
101	Anket	1	0.41
102	Sıradağ	1	0.41
103	Portakal	1	0.41
104	İntihar	1	0.41
105	Zombi istilas	1	0.41
106	Kıyafet	1	0.41
107	Sakal	1	0.41
108	Halay	1	0.41
109	Okul	1	0.41
110	Bukalemun	1	0.41
111	Yapboz	1	0.41
112	Maske	1	0.41
113	Yapışkan	1	0.41
114	Oyun hamuru	1	0.41
115	Cevabı verilmiş testler	1	0.41
116	Ayakkabı bağcığı	1	0.41
117	Kravat	1	0.41
118	Kötü	1	0.41
119	Kalıp	1	0.41
120	Macara filmleri	1	0.41
121	Pantolon	1	0.41
122	Kolonya	1	0.41
123	Telefon	1	0.41
124	Tuzsuz yemek	1	0.41
125	Başkanlık seçimi	1	0.41
126	Yumurta	1	0.41
127	Kışın takılan güneş gözlüğü	1	0.41
128	Erkek	1	0.41
129	Saman	1	0.41
130	Trafik kazası	1	0.41
131	Robotlar	1	0.41
132	Köptük	1	0.41
133	Gece	1	0.41
134	Meyvesiz ağaç	1	0.41
135	Apandisit	1	0.41
136	Terazi	1	0.41
137	İyi bir şey	1	0.41
138	Köprü	1	0.41
139	Baraj	1	0.41
140	Tabela	1	0.41
141	Elek	1	0.41
142	Güzel	1	0.41
143	Müfettiş	1	0.41
144	Hücre zarı	1	0.41
145	Proje ödevleri	1	0.41
146	Korku filmi	1	0.41
147	Derbi maç	1	0.41
148	Aristo	1	0.41
149	İlaç	1	0.41
150	Stres	1	0.41
151	Tarafli	1	0.41

Tablo 1. (devam)

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
152	Hileli	1	0.41
153	Yamyam	1	0.41
154	İğrençlik abideleri	1	0.41
155	Baba	1	0.41
156	Sol kroşe	1	0.41
157	Acı	1	0.41
158	Morg	1	0.41
159	Polis çevirmesi	1	0.41
160	Leş	1	0.41
161	Kafes	1	0.41
162	Karabasan	1	0.41
163	Katil	1	0.41
164	Sinirli bir insan	1	0.41
165	Stres veren durum	1	0.41
166	Çöplük	1	0.41
167	Canavar	1	0.41
168	Buhran	1	0.41
169	Cenaze	1	0.41
170	Kıyamet	1	0.41
171	Taş	1	0.41
172	Ralli	1	0.41
173	Futbol maçı	1	0.41
174	Zafer	1	0.41
175	Doğum günü	1	0.41
176	Bıçak	1	0.41
177	Kader	1	0.41
178	Basamak	1	0.41
179	Tren	1	0.41
180	Biber	1	0.41
181	Uçurum	1	0.41
182	Tek atımlık kurşun	1	0.41
183	Kulaklık	1	0.41
184	Seçici olmayan şey	1	0.41
185	Sevgi	1	0.41
186	Çocuk	1	0.41
187	Makyaj	1	0.41
188	Kanadı kırılmış güvercin	1	0.41
189	Fethetmek	1	0.41
190	Dost	1	0.41
191	Kardeş	1	0.41
192	Aşk	1	0.41
193	İş	1	0.41
194	Yenileşme	1	0.41
195	Naneli şeker	1	0.41
196	Çıkmaz sokak	1	0.41
197	Hayır	1	0.41
198	Hirs	1	0.41
199	Kivi	1	0.41
200	Ofsayt	1	0.41
201	Terör	1	0.41
202	Pamuk	1	0.41
203	Dalga	1	0.41
204	Şekersiz çaydaki çay kaşığı	1	0.41
205	DNA	1	0.41
206	Dayatmak	1	0.41
207	Protein tozu	1	0.41
208	Hüzün	1	0.41

Tablo 1. (devam)

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
209	Çift taraflı bıçak	1	0.41
210	Tek boynuzlu at	1	0.41
211	Trafik lambası	1	0.41
212	Düz duvara tırmanmak	1	0.41
213	IMF'nin kasasındaki nakit	1	0.41
214	Haksızlık	1	0.41
215	İzole olmuş	1	0.41
216	Duvar	1	0.41
217	Beyaz	1	0.41
218	Leblebi	1	0.41
219	Bakkal	1	0.41
220	Araştırmacı	1	0.41
221	Muz kabuğu	1	0.41
222	Doğal seçim	1	0.41
223	İntihar hapları	1	0.41
224	Kadın	1	0.41
225	Ayrıştırıcı	1	0.41
226	Müşteri	1	0.41
227	Dönüm noktası	1	0.41
228	Deneyim	1	0.41
229	Çerez	1	0.41
230	Eşit kollu terazi	1	0.41
231	Oyun	1	0.41
232	İdam kalemi	1	0.41
233	Şeker	1	0.41
234	Çiftçilik	1	0.41
235	Takım	1	0.41
236	Asker	1	0.41
237	Kıyafet almak	1	0.41
238	Bir ölçüt	1	0.41
239	Ehliyet sınavı	1	0.41
240	Metre	1	0.41
241	Patiz	1	0.41
242	İki programlı robot	1	0.41
243	Engel	1	0.41
Toplam		342	100

Araştırmada, öğrenciler tarafından üretilen toplam 243 metafordan 36'sının (%14.81) canlı varlıklarla (öğretmen, kaktüs, hamam böceği), 207'sinin (%85.18) ise cansız varlıklarla (ateş, süzgeç, futbol) ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, toplam 36 canlı varlığa ilişkin üretilen metafordan 17'sinin (%47.22) insani özelliklerle (öğretmen, müfettiş, asker), 11'inin (%30.55) bitkilerle (kaktüs, portakal, ağaç) ve 8'inin (%22.22) ise hayvani varlıklarla (çita, bukalemun, kanadı kırılmış güvercin) ilgili olduğu görülmüştür.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların altı kavramsal kategori altında toplandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Merkezi Sistem Sınavları Kavramı ile İlgili Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı n (%)	Metafor f (%)
1. Kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar	İşkence (8), Kâbus (8), Hastalık (4), Zor bir şey (3), Öğretmen (2), İğne (2), Hamam böceği (2), Yılan (2), Dar bir elbise (1), Tuzaklı yolda yürümek (1), Korku filmi (1), Kötü (1), Kölelik (1), Kalp krizi (1), Diken (1), Çürümüş fasulye (1), Çivili sandalye (1), Acılı çiğ köfte (1), Alacakaranlık (1), Çukur (1), Zincir (1), Çöp (1), Bomba (1), Şok geçirmek (1), Yazılı (1), Yemekteki sarımsak (1), Cehennem azabı (1), Keder (1), Böcek ilacı (1), Saç maşası (1), İşkence aleti (1), Kural (1), Karasinek (1), Kaktüs (1), Gerilim filmi (1), Deprem (1), Soğan (1), Kabir azabı (1), İnce işler (1), Nefes alıp verememek (1), Ayak kokusu (1), Sinek ısırığı (1), Proje ödevleri (1), Delik çorap (1), Derbi maçı (1), Aristo(1), İlaç (1), Stres (1), Taraflı (1), Hileli (1), Yamyam (1), İğrençlik abideleri (1), Baba (1), Sol kroşe (1), Acı (1), Morg (1), Polis çevirmesi (1), Leş (1), Kafes (1), Karabasan (1), Katil (1), Sinirli bir insan (1), Stres veren durum (1), Çöplük (1), Canavar (1), Buhan (1), Cenaze (1), Kıyamet (1), Taş (1)	92 (26.90)	70 (28.80)
2. Çaba / çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak sınavlar	Hayat (15), Para (4), Ateş (3), Su (3), Anahtar (2), Savaş (2), Çita (1), Son saniye üçlüğü (1), Akıl oyunu (1), İnekleme (1), Varacağımız nokta (1), Sahne (1), Aya ulaşmak (1), Dondurma (1), Hediye (1), Kapı (1), Matematik (1), Zekâ küpü (1), Saç (1), Duygular (1), Bavul (1), Motor (1), Son şans (1), Çay (1), Ağaç (1), Zafer (1), Doğum günü (1), Bıçak (1), Kader (1), Basamak (1), Tren (1), Biber (1), Uçurum (1), Tek atımlık kurşun (1), Kulaklık (1), Seçici olmayan şey (1), Sevgi (1), Çocuk (1), Makyaj (1), Kanadı kırılmış güvercin (1), Fethetmek (1), Dost (1), Kardeş (1), Aşk (1), İş (1), Yenileşme (1)	69 (20.17)	46 (18.93)
3. Adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar.	Saçmalık (8), Gereksiz (4), Batakılık (3), İnsanlar (2), Yürüyen uçak (2), Cevabı verilmiş testler (1), Ayakkabı bağcığı (1), Kravat (1), Kötü (1), Kalıp (1), Macera filmleri (1), Kolonya (1), Pantolon (1), Telefon (1), Tuzsuz yemek (1), Başkanlık seçimi (1), Yumurta (1), Kışın takılan güneş gözlüğü (1), Erkek (1), Saman (1), Trafik kazası (1), Robotlar (1), Köpük (1), Gece (1), Meyvesiz ağaç (1), Apandisit (1), Şekersiz çaydaki çay kaşığı (1), DNA (1), Dayatmak (1), Protein tozu (1), Hüzün (1), Çift taraflı bıçak (1), Tek boynuzlu at (1), Trafik lambası (1), Düz duvara tırmanmak (1), IMF'nin kasasındaki nakit (1), Haksızlık (1), İzole olmuş (1), Duvar (1), Beyaz (1), Leblebi (1), Bakkal (1)	62 (18.12)	42 (17.28)

Tablo 2. (devam)

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı n (%)	Metafor f (%)
4. Sonucu belli olmayan / bitmek bilmeyen / her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar	Ölüm (9), Oyuncak (2), Evlilik (2), Çorap (2), Tokat (2), Boksör (2), Zaman (2), Dünya (1), Asal sayı (1), Samanyolu (1), Dört büyükler (1), Dizi (1), Deneme-yanılma (1), Gizli bir kutu (1), Ucuz bir pasta (1), Boşluk (1), Anket (1), Sıradağ (1), Portakal (1), İntihar (1), Zombi istilas (1), Kıyafet (1), Sakal (1), Halay (1), Okul (1), Bukalemun (1), Yapboz (1), Maske (1), Yapışkan (1), Oyun hamuru (1), Naneli şeker (1), Çıkmaz sokak (1), Hayır (1), Hırs (1), Kivi (1), Ofsayt (1), Terör (1), Pamuk (1), Dalga (1)	58 (16.95)	39 (16.04)
5. Seçici / hayatın belirleyicisi olarak sınavlar	Süzgeç (2), Merdiven (2), Gözyaşı (2), Teraz (1), İyi bir şey (1), Köprü (1), Baraj (1), Tabela (1), Elek (1), Güzel (1), Müfettiş (1), Hücre zar (1), Metre (1), Patiz (1), İki programlı robot (1), Araştırmacı (1), Muz kabuğu (1), Doğal seçim (1), İntihar hapları (1) Kadın (1), Ayırıştırıcı (1), Müşteri (1), Dönüm noktas (1), Deneyim (1), Çerez (1), Eşit kollu teraz (1), Oyun (1), İdam kalemi (1), Şeker (1), Çiftçilik (1), Takım (1), Asker (1), Kıyafet almak (1), Bir ölçüt (1), Ehliyet sınav (1)	38 (11.11)	35 (14.40)
6. Uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar	At yarışı (10), Yarışma (5), TEOG (4), YGS (4), Engelli koşu (2), Koşu yarışı (2), Maraton (2), Olimpiyat (1), Futbol (1), Ralli (1), Futbol maçı (1)	33 (9.64)	11 (4.52)
Toplam		342	243

Çalışmada ortaya çıkan bu kavramsal kategorilerin; kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar, adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar, sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar, kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatın dönüm noktası olarak sınavlar, seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar ve uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar biçiminde oldukları belirlenmiştir.

Kavramsal Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından merkezi sistem sınavları kavramına ilişkin üretilen metaforlar kavramsal kategoriler altında ele alınarak incelenmiştir.

Kaygılandırıcı / İşkence Çektiren / Rahatsızlık Veren Bir Kavram Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ilk kavramsal kategorisini “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 92 öğrencinin (%26.90), 70 (%28.70) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: işkence ($f = 8$, %3.29), kâbus ($f = 8$, %3.29), hastalık ($f = 4$, %1.64), zor bir şey ($f = 3$, %1.23) ve öğretmen ($f = 2$, %0.82), iğne ($f = 2$, %0.82), hamam böceği ($f = 2$, %0.82), yılan ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kaygılandırıcı, işkence çektiren, rahatsızlık veren bir yapıda oldukları anlaşılmıştır. Örneğin, bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları işkence gibidir, çünkü hayatımızın en güzel yıllarını sınavlara çalışarak geçiririz*” diyerek hayatın en güzel yıllarında işkence çektiren bir şeye benzetmiştir. Bir başka öğrenci, “*Merkezi sistem sınavları kâbus gibidir, çünkü hayatımız bu*

sınavlara bağlıdır” diyerek merkezi sistem sınavlarını hayatın bu sınavlara bağlı olduğu bir kâbusa benzetmiştir. Bir diğer öğrenci ise, merkezi sistem sınavlarını insanı tedirgin eden bir hastalığa benzeterek şu ifadelerde bulunmuştur: *“Merkezi sistem sınavları hastalık gibidir, çünkü insanları tedirgin eder”*.

Adil Olmayan / Gereksiz Bir Yarış Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategorisini “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 62 öğrencinin (% 18.12), 42 (% 17.28) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: saçmalık ($f = 8$, %3.29), gereksiz ($f = 4$, %1.64), bataklık ($f = 3$, % 1.23), insanlar ($f = 2$, %0.82), yürüyen uçak ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından adil olmayan ve gereksiz bir yarış olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, bir öğrenci *“Merkezi sistem sınavları saçmalık gibidir, çünkü kendi ilgi alanımız dışında her şeyi öğrenmemizi istiyor”* diyerek merkezi sistem sınavlarını kendi ilgi alanı dışında her şeyi öğrenmesini isteyen bir saçmalık olarak gördüğünü ifade ederken, bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları gereksiz bir şey gibidir, çünkü beni ilgilendirmez”* diyerek merkezi sistem sınavlarının kendisini ilgilendirmediğine dikkat çekerek bu sınavların gereksizliğine vurgu yapmıştır. Son olarak araştırmaya katılan bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları bataklık gibidir, çünkü battıkça batarsın”* sözleriyle merkezi sistem sınavlarını içine girildiğinde insanın battıkça battığı bir bataklığa benzetmiştir.

Sonucu Belli Olmayan / Birçok Yerde Karşımıza Çıkan / Bitmek Bilmeyen / Değişken veya Her Zaman Var Olan Bir Kavram Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategorisini “sonucu belli olmayan / birçok yerde karşımıza çıkan / bitmek bilmeyen / değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 58 öğrencinin (%16.95), 39 (%16.05) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: ölüm ($f = 9$, %3.70), oyuncak ($f = 2$, %0.82), evlilik ($f = 2$, %0.82), çorap ($f = 2$, %0.82), tokat ($f = 2$, %0.82), boksör ($f = 2$, %0.82), zaman ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, araştırmaya katılan öğrencilerden biri merkezi sistem sınavlarını *“Merkezi sistem sınavları ölüm gibidir, çünkü insanı endişelendirir”* sözleriyle insanı endişelendiren ölüm olgusuna benzetirken, bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları oyuncak gibidir, çünkü devamlı sınavların içeriğiyle oynarlar”* sözleriyle bu sınavları sürekli içeriği değiştirilen ve bu yüzden insanların elinde oyuncığa dönen bir olguya benzetmiştir. Son olarak, araştırmaya katılan bir diğer öğrenci ise, *“Merkezi sistem sınavları çorap gibidir, çünkü kirlendikçe değiştirirsin”* sözleri ile merkezi sistem sınavlarını kirlendikçe değiştirilmesi gereken bir çoraba benzetmiştir.

Kazanılması Gösterilen Çabaya Bağlı / Çalışma Gerektiren / Hayatın Dönüm Noktası Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategorisini “kazanılması gösterilen çabaya bağlı / çalışma gerektiren / hayatın dönüm noktası olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 69 öğrencinin (%20.17), 46 (%18.93) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: hayat ($f = 15$, %6.17), para ($f = 4$, %1.64), ateş ($f = 3$, %1.23), su ($f = 3$, %1.23), (5) anahtar ($f = 2$, %0.82), savaş ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları hayat gibidir, çünkü biri bittikçe biri başlar*” sözleriyle hayata benzetirken; sınavların biri bittiğinde bir diğerinin başladığını vurgulamış, bir diğer öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları ateş gibidir, çünkü ateşi yakamazsan başarısız olursun*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını ateşe benzetmektedir. Son olarak, araştırmaya katılan bir başka öğrenci ise merkezi sistem sınavlarını hayatın kapısını açan bir anahtara benzeterek şu sözleri ifade etmiştir: “*Merkezi sistem sınavları anahtar gibidir, çünkü bize hayatın kapılarını açar*”.

Seçici ve Hayatın Belirleyicisi Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategorisini “seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 38 öğrencinin (%11.11), 35 (%14.40) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: süzgeç ($f = 2$, %0.82), merdiven ($f = 2$, %0.82), gözyaşı ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından seçici ve hayatlarını belirleyici bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Örneğin, araştırmaya katılan bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları süzgeç gibidir, çünkü başarılı öğrencileri seçer*” cümlesiyle bir başarılı öğrencileri seçen bir süzgece benzetirken, bir başka öğrenci “*Merkezi sistem sınavları merdiven gibidir, çünkü basamakları çıkarak zirveye ulaşırsın*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını zirveye çıkmak için kullanılan bir merdivene benzetmiştir. Çalışmaya katılan bir başka öğrenci ise, “*Merkezi sistem sınavları terazi gibidir, çünkü bilgimizi ölçer*” cümlesiyle merkezi sistem sınavlarını insanların bilgilerini ölçen bir teraziye benzetmiştir.

Uzun veya Kısa Soluklu Bir Yarış Olarak Sınavlar

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen sonuncu kavramsal kategorisini “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 33 öğrencinin (%9.64), 11 (%4.52) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: at yarışı ($f = 10$, %4.11), yarışma ($f = 5$, %2.05), TEOG ($f = 4$, %1.64), YGS ($f = 4$, %1.64), engelli koşu ($f = 2$, %0.82), koşu yarışı ($f = 2$, %0.82), maraton ($f = 2$, %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından uzun ve kısa soluklu bir yarış olarak algılandıkları tespit edilmiştir. Örneğin, araştırmaya katılan öğrencilerden biri “*Merkezi sistem sınavları at yarışı gibidir, çünkü bir hatadan her şeyini kaybedebilirsin*” cümlesiyle merkezi sistem

sınavlarını bir at yarışına benzeterek, sınavlarda yapılacak bir hatanın nelere yol açabileceğini ifade etmeye çalışmıştır. Bir başka öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları yarışma gibidir, çünkü herkes rekabet içindedir*” ifadesi ile merkezi sistem sınavlarını herkesin bir rekabet içinde olduğu bir yarışmaya benzetirken, araştırmaya katılan bir diğer öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları maraton gibidir, çünkü antrenman yapmazsan kaybedersin*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını antrenman yapılmadığı takdirde kaybedilebilecek olan bir maratona benzetmiştir.

Tartışma

Yapılan bu araştırmada, Türkiye’de gerçekleştirilen merkezi sistem sınavları hakkında öğrencilerin algıları metafor analizi yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Yapılan çalışmada üretilen metaforlardan; hayat ($f = 15$, %6.17), at yarışı ($f = 10$, %4.11), ölüm ($f = 9$, %3.70), işkence ($f = 8$, %3.29), kâbus ($f = 8$, %3.29), saçmalık ($f = 8$, %3.29) yarışma ($f = 5$, %2.05), gereksiz ($f = 4$, %1.64), YGS ($f = 4$, %1.64), TEOG ($f = 4$, %1.64), para ($f = 4$, %1.64) ve hastalık ($f = 4$, %1.64) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bu araştırmada üretilen gerek en yüksek frekansa sahip olan metaforların, gerekse üretilen diğer metaforların çoğunluğunun sınav kavramına ilişkin yapılan benzer başka araştırmalara katılan öğrenciler tarafından da üretildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kardeşinoğlu, 2015; Koçak vd., 2017). Bu anlamda, Türkiye’de yapılan hangi sınav türü (SBS, TEOG, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) olursa olsun, tümüne ilişkin öğrencilerin sahip oldukları metaforik algının birbirine benzer olduğu ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğrenciler tarafından üretilen toplam 243 metafordan 36’sının (%14.81) canlı varlıklarla (öğretmen, kaktüs, hamam böceği), 207’sinin (%85.18) ise cansız varlıklarla (ateş, süzgeç, futbol) ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırma alanyazını da bu çalışmadan elde edilen ilgili bulguyu destekler mahiyette öğrencilerin sınava ilişkin geliştirdikleri metaforların büyük çoğunluğunun cansız varlıklarla ilişkilendirildiğini rapor etmektedir (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Koçak vd., 2017). Ayrıca, toplam 36 canlı varlığa ilişkin üretilen metafordan 17’sinin (%47.22) insani özelliklerle (öğretmen, müfettiş, asker), 11’inin (%30.55) bitkilerle (kaktüs, portakal, ağaç) ve 8’inin (%22.22) ise hayvani varlıklarla (çita, bukalemun, kanadı kırılmış güvercin) ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin “merkezi sistem sınavları” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası olarak sınavlar”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram olarak sınavlar” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen ilk kavramsal kategoriyi “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 92 öğrencinin (%26.90), 70 (%28.80) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: işkence, kabus, hastalık, zor bir şey ve öğretmen, iğne, hamam böceği, yılan. Öğrencilerin merkezi sistem

sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kaygılandırıcı, işkence çektiren ve rahatsızlık veren bir yapıda oldukları anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, bu kategoride merkezi sistem sınavlarına ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metaforların olumsuz kavramlarla ilişkilendirilmiş olduğu ileri sürülebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) ve Koçak ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada, üniversite sınavına ilişkin metaforların “kaygı ve korku” yaratan bir yapıda olduğuna ilişkin kategori elde ederlerken, benzer bir biçimde Koçak ve diğerleri (2017) de yaptıkları çalışmada sınavın “sıkıcı, korkutan-kaygılandırıcı ve tehlikeli” bir yapıda olduğuna ilişkin bir kavramsal kategoriye ulaşmışlardır. Benzer bir biçimde, Eren ve Tekinarslan (2013) da yaptıkları araştırmada, değerlendirme kavramının öğretmen adayları tarafından korku, kaygı ve stres yaratan bir kâbus olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Her ne kadar diğer başka araştırmalarda sınavın kaygılandırıcı, işkence çektiren ve rahatsızlık veren bir yapıda olduğuna ilişkin benzer kavramsal kategoriler ortaya konulmasa da, alanyazında karşılaşılan neredeyse tüm çalışmalarda sınavın bir kaygı, korku ve stres unsuru olduğuna ilişkin pek çok metaforun üretildiği sonucuna ulaşılmıştır (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kardeşinoğlu, 2015). Türkiye’deki merkezi sistem sınavları pratiğine bakıldığında, sınav maratonunun başlangıcının ilkökul çağına kadar inmiş olduğu görülmektedir (Dönmez, 2008). Bu açıdan, ilkökul çağından itibaren sınav maratonu içerisinde olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin de oldukça yüksek olması beklenebilir (Duman, 2008; Kaçan-Softa, Ulaş-Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Türkiye’de öğrencilerin sınava ilişkin yüksek bir kaygı düzeyine sahip olmaları, onların sınava ilişkin olumsuz bir algı geliştirmelerinde önemli bir etken olabilir. Bu anlamda, Türkiye gibi merkezi sistem sınavlarının yoğunluklu olduğu ülkelerde (Kurt ve Gür, 2012), sınava ilişkin sahip olunan olumsuz algının öğrencilerin yeterliklerini sergilemeleri önünde bir engel oluştururken, geleceğe ilişkin kararlarını da (okul tercihi, kariyer seçimi, vb.) etkileyebileceği (Kardeşinoğlu, 2015) ve mutsuzluğa bir kapı açabileceği ifade edilebilir (Altan, 2017). Öğrenciler tüm yaşamlarını sınav kaygısıyla yaşamaya alışmaktayken, bu husus öğrencilerin davranışları ve yaşantıları üzerinde önemli ölçüde etki bırakmaktadır (Dönmez, 2017).

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategorisini “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 62 öğrencinin (%18.12), 42 (%17.28) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: saçmalık, gereksiz, bataklık, insanlar ve yürüyen uçak. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından adil olmayan ve gereksiz bir yarış olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını adil olarak görmemelerinin yanı sıra bu sınavları gereksiz bir yarış olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, Duban ve Arısoy (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen kategoriyle kısmen de olsa benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Duban ve Arısoy (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin TEOG sınavının gereksiz bir yarış olduğuna ilişkin metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Karadeniz, Er ve Tangülü, (2014) ise yaptıkları araştırmada, SBS’nin öğrenciler tarafından bir yarış olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Ancak, her ne kadar ilgili alanyazında sınavların gereksiz bir etkinlik (Duban ve Arısoy, 2017) ve yarış (Duban ve Arısoy, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) olduğuna ilişkin metafor ve kategori üretilmiş olsa da, merkezi sistem sınavlarının adil olmadığına ilişkin bir metaforun bu

çalışmanın dışında üretilmediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen metaforlar ve elde edilen kavramsal kategori oldukça çarpıcıdır. Nitekim, çalışmaya katılan öğrenciler merkezi sistem sınavlarının gereksiz bir yarış olduğuna ilişkin bazı metaforlar ileri sürerken, esasen bu sınavların aynı zamanda adil olmadığına ilişkin bir görüşü de ortaya koymuşlardır. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen merkezi sistem sınavları her ne kadar tüm öğrenciler için eşit koşullarda (sınavın başlama tarihi ve saati, sınav süresi, sınav salonları, sınavdaki soru tür ve sayısı, vb.) gerçekleştiriliyor olsa da, Türkiye’de var olan eğitim eşitsizliğinin (Ferreira ve Gignoux, 2010; Kumandaş ve Kutlu, 2014; Tomul, 2011) yarattığı olumsuzluklar öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını adil olmayan bir yapıda görmelerine sebep olmuş olabilir. Tuncer (2017) de, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına hazırlanma sürecinde sahip oldukları kısıtlı imkânları gündeme getirerek, öğrencilerin böylesi kısıtlı imkânlarla hazırlanmak zorunda oldukları bu sınavların adil bir sistem olarak değerlendirilip, değerlendirilemeyeceği sorusunu gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de merkezi sistem sınavlarının adil olup olmadığı konusunda önemli eleştiriler olmakla birlikte, bu çalışmada öğrencilerin sınavların adil olduğu konusunda ciddi endişeler taşıdıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategorisini “sonucu belli olmayan / birçok yerde karşımıza çıkan / bitmek bilmeyen / değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 58 öğrencinin (%16.95), 39 (%16.04) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip olan metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: ölüm, oyuncak, evlilik, çorap, tokat, boksör ve zaman. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını hayatta her zaman var olan, sürekli karşısına çıkan ve bitmek bilmeyen bir yapıda algıladıkları ileri sürülebilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bazı merkezi sistem sınavlarına ilişkin metaforların değişkenlik, belirsizlik, sonu belli olmayan, vb. kavramlarla kategorize edildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017). Örneğin, Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite sınavına ilişkin üretilen bazı metaforların belirsiz / değişkenlik kavramsal kategorisi altında toplandığı görülürken, Güven ve Dak (2017) tarafından yapılan çalışmada ise KPSS’ye yönelik bazı metaforların belirsizlik kategorisi altında kategorize edildiği anlaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Demir, Kutlu ve Özdemir (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının belirsizlik kategorisi altında toplanan metaforlar ürettikleri görülmüştür. İlgili alanyazınca da desteklenen bulgunun oldukça manidar bir yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir. Nitekim, Türkiye’de yıl içerisinde pek çok merkezi sistem sınavı yapılmakla birlikte, bu sınavların bazıları (KPSS, LGS, YKS, vb.) bireylerin gelecek yaşamlarını ve seçecekleri meslekleri ciddi ölçüde belirleyebilme imkânına sahiptir. Böylesi bir özelliğe sahip olan bu sınavlara her yıl milyonlarca öğrenci/birey katılmakta ve başarılı olmak için çaba göstermektedir. Bu sınavların sonucunda elde edilen puanlara göre bireylerin atanabilecekleri devlet kadrolarının (KPSS puanı ile) veya öğrencilerin yerleşebilecekleri lise ve üniversite kontenjanlarının (LGS ve YKS puanları ile) sınırlı olması sebebiyle, bu sınavlar bireyler/öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir. Bu sınavlar bir yandan bireyler/öğrenciler açısından bu şekilde önem arz ederken, bir yandan da sürekli olarak karşılaşılan ve sonucu belli olmayan ve değişken bir süreci beraberinde getiren bir yapıya sahip olması bakımından önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategorisini “kazanılması gösterilen çabaya bağlı / çalışma gerektiren / hayatın dönüm noktası olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 69 öğrencinin (%20.17), 46 (%18.93) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: hayat, para, ateş, su, anahtar ve savaş. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya bağlı olarak, Türkiye merkezi sistem sınavlarının öğrenciler tarafından çaba ve çalışmaya bağlı olarak insan yaşamında bir dönüm noktası olarak algılandığı ileri sürülebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu, ilgili alanyazında karşılaşılan benzer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Koçak vd., 2017). Zira, yapılan bu çalışmalarda Türkiye’de yapılan çeşitli merkezi sistem sınavlarının (SBS, KPSS, TEOG, vb.) bireylerin/öğrencilerin yaşamlarında birer dönüm noktası olarak algılandığı ortaya konulmuştur. Nitekim, Sarı’ya (2016) göre de Türkiye’deki merkezi sistem sınavları, -ki öncelikle üniversite sınavı gibi, “meslek seçimini ifade etmesi nedeniyle pek çok öğrenci için geleceği belirleyecek dönüm noktası anlamına gelmektedir” (s. 65). Bu bağlamda, merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin yaşamlarında önemli bir dönüm noktası olduğu ileri sürülebilir. Çünkü, yapılan bu sınavlar, okul sınavlarının aksine, bireylerin/öğrencilerin istedikleri veya istemedikleri bir bölümde öğrenim görerek meslek sahibi olmalarına ve ileride bir işe girmelerine ya da girememelerine önemli ölçüde sebep olabilmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin Türkiye’de merkezi sistem sınavlarını kendi hayatları açısından bir dönüm noktası olarak görmeleri, bu sınavlara karşı gösterdikleri önemi ve biçtikleri rolü göstermesi noktasında oldukça manidar görülmektedir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategorisini “seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 38 öğrencinin (%11.11), 35 (%14.40) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: süzgeç, merdiven ve gözyaşı. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından seçici ve hayatlarını belirleyici bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Esasen elde edilen bu bulgu, bir önceki bulguyu da örtüşür bir nitelik taşımaktadır. Zira, bir önceki bulguda öğrenciler merkezi sistem sınavlarını hayatlarında bir dönüm noktası olarak algıladıklarını ortaya koyarlarken, bu bulguda ise ilgili sınavların hayatlarını belirleyici bir role sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma alanyazını da, merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin hayatlarını belirleyici bir role sahip olduğuna ilişkin çeşitli bulguları rapor etmektedir (Karaşahinoğlu, 2015; Duban ve Arısoy, 2017). Örneğin, Karaşahinoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “gelecek ve hayat ögesi olarak sınav” kategorisinde yer alan çizimlere göre öğrencilerin büyük bir kısmı, sınavın geleceği ve yaşam standartlarını belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Duban ve Arısoy’un (2017) araştırmasında ise, merkezi sistem sınavlarından TEOG’un “emek” kategorisinde belirleyici bir metafor olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de merkezi sistem sınavları bireylerin iş ve meslek sahibi olmalarında temel belirleyici bir yapıya sahip bulunmakta olup (Çelik, 2011), yapılan bu sınavlar öğrencilerin gelecekteki hayatlarını belirleme adına önemli rollere sahiptir (İnanç ve Hanımoğlu, 2011). Türkiye’de ortaöğretim okul türleri ile yükseköğretime geçiş arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Aslan, 2017). Nitekim, nitelikli ortaöğretim okul türlerinden mezun öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına geçişi daha kolay olmaktadır. Bu nitelikli okullara geçişte de merkezi sistem sınavları önemli bir belirleyici role

sahip bulunmaktadır (Tuncer, 2017). Merkezi sistem sınavlarının sahip olduğu belirleyicilik öğrenciler arasındaki rekabeti daha da pekiştirmekte (TEDMEM, 2016); ortaya çıkan bu durum, öğrenciler ve veliler açısından bir var olma mücadelesine dönüşmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu bakımdan, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını kendi hayatları açısından belirleyici bir yapıya sahip olarak görmeleri, bu sınavlara ilişkin attıkları önemi, rolü ve kaygıyı ortaya koyması bakımından oldukça anlamlıdır.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen sonuncu kavramsal kategorisini “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 33 öğrencinin (%9.64), 11 (%4.52) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: at yarışı, yarışma, TEOG, YGS, engelli koşu, koşu yarışı, maraton. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından uzun ve kısa soluklu bir yarış olarak algılandıkları tespit edilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bazı çalışmalarda merkezi sistem sınavlarının bir yarış olduğuna ilişkin öğrenciler (Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) ve öğretmen adayları (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016) tarafından metaforların geliştirildiği görülmüştür. Örneğin, Demir, Kutlu ve Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adayları tarafından sınavın bir yarış olarak algılandığına yönelik üretilen metaforların olduğu görülmekle birlikte, bu metaforların “yarış” kavramsal kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, üretilen metaforlara bakıldığında, bu metaforlardan ikisinin araştırmanın yapıldığı tarihlerde uygulanmakta olan merkezi sistem sınavlarından ikisi (YGS ve TEOG) olduğu, diğer metaforların ise öğrenciler açısından olumsuzluk içeren bir yapıya sahip oldukları anlaşılmıştır. İki merkezi sistem sınavı dışında kalan diğer metaforların olumsuzluk içeren bir yapıya sahip olmalarının yanı sıra, bu metaforların özünde yarışmacı bir anlayışı da barındırdığı ifade edilebilir. Zira, Türkiye’de yapılan merkezi sistem sınavlarına ilişkin pek çok farklı eleştiri bulunmakla birlikte (Akpınar, 2017; Can, 2010, 2017; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011), yapılan eleştirilerin odak noktasını bu sınavların adeta birer at yarışına/yarışa dönüştüğüne ilişkin görüş teşkil etmektedir (Baştürk, 2011; Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda, her yıl milyonlarca öğrencinin/bireyin merkezi sistem sınavlarına katılması ve bu sınavlara katılmadan önce ise hazırlık için ciddi anlamda para, emek ve zaman harcamaları (Kumandaş ve Kutlu, 2014; TED, 2010), yapılan sınavların adeta bir yarışa döndüğünün genel bir görünümünü çizmesi bakımından önemli görülmektedir. Özellikle, öğrencilerin yapılan merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri koşu yarışı, yarışma, maraton, at yarışı, vb. metaforların çokluğu, öğrencilerin bu sınavlara ilişkin yükledikleri olumsuzlukları da ortaya koyması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan, gerçekleştirilen merkezi sistem sınavlarının öğrenciler tarafından birer maraton, at yarışı, engelli koşu, vb. metaforlarla ortaya konulması, eğitim sistemi açısından üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir husus olduğu dile getirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya

her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası olarak sınavlar”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram olarak sınavlar” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada üretilen metaforlar ve bu metaforlara yönelik olarak geliştirilen kavramsal kategoriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik sahip oldukları algıların olumsuz bir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak ortaya konulan sonucun devlet yöneticileri, eğitim politikacıları ve eğitim yöneticileri tarafından çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Her yıl milyonlarca bireyin/öğrencinin katıldığı ya da katılmak zorunda olduğu merkezi sistem sınavlarının öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuzlukların önemle dikkate alınarak, Türkiye’de merkezi sistem sınavları olmadan ortaöğretim kurumlarına ya da üniversiteye geçişin rasyonel bir alt yapısının oluşturulmasının gerekmekte olduğu ifade edilebilir.

Kaynaklar / References

- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263–278.
- Akpınar, B. (2017). Türk eğitim sisteminin merkezi sınav sorunu. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 32–40.
- Altan, M. Z. (2017). Standartlaştıran, tek tipleştirilen, zarar veren ve mutsuzluğa açılan kapı: TEOG. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 4–14.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211–236.
- Atar, H. Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 15–25.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328–340.
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. Akdoğanbulut-İnsan, A. ve Yavuz-Akengin, A (Eds.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (ss. 83–104). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200–209.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (Ed.). (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69–79.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397–418.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219–235.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345–356.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108–122.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *The Anthropologist*, 20(1-2), 289–296.
- Can, E. (2010, Eylül). *Türk eğitim sisteminde merkezi sınavların yeri*. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Lefkoşa, KKTC.

- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669–699.
- Cohen, J. R. and Swerdlik, E. M. (2002). *Psychological testing and assessment* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1–5.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan, (Ed.), *21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* (ss. 53–61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Demir, Y., Kutlu, M. ve Özdemir, T. Y. (2016). Öğretmen adaylarının “sınav” kavramı hakkındaki metaforları. K. Ersanlı (Ed.), *Hedefe doğru insan: Psikolojik danışma ve rehberlik II* (ss. 386–394). Samsun: Erol Ofset Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397–423.
- Dönmez, B. (2017). Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 26–31.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duban, N. ve Arısoy, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67–98.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Emin, M. N. (2017). TEOG yerleştirme sistemi ve yapısal sorunlar. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 41–49.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students’ perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89–107.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Ferreira, H. G. ve Gignoux J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Washington D.C.: Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gültekin, M. (2017). Metaphoric perceptions of primary school teachers on the concept of curriculum. *Journal of Education and Future*, 11, 51–73.
- Güngör-Aytar, F. A. ve Kurtoğlu-Karataş, B. (2017). Lise öğrencilerinin “üniversitesi sınavı” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (Vol. 5) (ss. 63–80). London: IJOPEC Publication.

- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 1–16.
- İnanç, B. Y. ve Hanımoğlu, E. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481–1494.
- Kalra, M. B. and Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 317–326.
- Kan, A. (2011). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı, ss. 1–21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64–81.
- Karashinoğlu A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kauchak, D. and Eggen, P. (2011). *Learning and teaching: Research-based methods* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kılıcı, E. (2003). Üniversite giriş sınav sistemi ve etkileri. *Eğitim Yönetimi*, 33, 108–131.
- Koçak, D., Doğan-Gül, Ç., Gül, E. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415–434.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177–187.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kubizsyn, T. and Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15–31.
- Kant, İ. (2007). *Eğitim üzerine (Ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kurt, T. ve Gür, B. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Martinez, M. A., Salueda, N. and Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965–977.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment*. Boston: Allyn & Bacon.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf den indirilmiştir (13.06.2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *TEOG istatistikleri*. <http://meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr> den indirildi (14.06.2018).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). New York: Pearson.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2018a). 2018 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: ÖSYM. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_05062018.pdf den indirildi (13.06.2018).
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2018b). *ÖSYM tarihsel gelişme*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> den indirildi (13.06.2018).
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2017). 201-ÖSYS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/Ysay%4%B1sal%20Bilgiler15082017.pdf> den indirildi (15.06.2018).
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, D. A. (2003). *Applied educational assessment* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Russell, M. K. and Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: Concepts and applications* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saban, A. (2013). Prospective primary teachers' metaphorical images of learning. *Journal of Teaching and Education*, 2(1), 195–202.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290–305.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459–496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. and Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. and Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2),
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829–846.
- Sarı, E. (2016). *Okulda başarılı olmak*. Antalya: Nokta E-Book Publishing.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (2. baskı, ss. 1–15). Ankara: Pegem Akademi.

- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125–140.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53–76.
- TEDMEM (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TEDMEM.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by gini index. *Education and Science*, 36(160), 133–143.
- Tuncer, M. (2017). Seçme ve yerleştirme sorunsalı ve TEOG (temel eğitimden ortaöğretime geçiş) sınavı. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 50–55.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942–973.

Yazarlar

Dr. Gökhan Baş, eğitim programları ve öğretim alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında; eğitim programları, öğretme-öğrenme süreci, nicel ve nitel eğitim araştırmaları, sınıf içi değerlendirme ve öğretmen eğitimi bulunmaktadır.

Zafer S. Kıvılcım, matematik öğretmenidir. Çalışma alanları arasında; ortaöğretim matematik öğretimi, öğretme-öğrenme süreci ve nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Gökhan Baş, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde / Türkiye.
e-mail: gokhanbas51@gmail.com

Zafer S. Kıvılcım. Milli Eğitim Bakanlığı / Türkiye.

Summary

Purpose and Significance. Turkey shows the characteristics of being a county of central systems examinations. The results obtained from the central system examinations decide on the schools the individuals will enter and the professions they will undertake in their future lives. In this context, the central system examinations held in Turkey have an important place in individuals' lives. In Turkey, when the first higher education entrance examination conducted in 1974 (ÖSYM, 2018b) and the first pass examinations from primary education to secondary education began in the early 1950s are taken into consideration (Aykaç & Atar, 2014), it is understood that many people have participated in these examinations so far. As a result, it can be expressed that tens of millions of people have already joined these centrally administered examinations; these examinations directly or indirectly affected their lives. While each individual participating in these examinations has his or her own experience in one way or another, these examinations may suggest a different set of positive or negative things in the perception and memory of each individual. From this point of view, it is believed that the metaphors that will exhibit students' experiences in educational life and reveal their thoughts, as well as contribute to get information about how central system examinations are perceived.

Methodology. In this study, phenomenological research design, one of the qualitative research designs, was used to examine the metaphorical perceptions of the students about the central system examinations. Participants of this research were consisted of students ($n = 372$), who were studying in five public high schools in Niğde province. In order to collect data, the participating students were asked to focus only one metaphor and complete the prompt written on a piece of paper as "Central systems examinations (SBS, TEOG, YGS, LYS) are like ..., because ...". In this way, it was aimed to see that the participating students both express their metaphor for what they likened the central system examinations, as well as justify the metaphor they produce. The collected data were analysed using a content analysis technique, a technique widely used in qualitative research. The content analysis technique was used to analyse the data obtained in the research and the following steps were taken into consideration in the data analysis process: (i) naming / labelling, (ii) classification (elimination and purification), (iii) reorganisation and compilation, (iv) ensuring validity and reliability.

Results. The students who participated in the research produced a total of 243 well-structured metaphors regarding the concept of "central system examinations". The metaphors, having the highest frequency produced in the research were; life ($n = 15$, 6.17%), horse race ($n = 10$, 4.11%), death ($n = 9$, 3.70%), torture ($n = 8$, 3.29%), nightmare ($n = 8$, 3.29%), nonsense ($n = 8$, 3.29%) competition ($n = 5$, 2.05%), useless ($n = 4$, 1.64%), YGS ($n = 4$, 1.64%), TEOG ($n = 4$, 1.64%), money ($n = 4$, 1.64%), and illness ($n = 4$, 1.64%), respectively. At the same time, the students were also found to produce negative metaphors about the concept of central system examinations in the research. The metaphors produced by the participating students were grouped under six conceptual categories in the research as "examinations as anxiety / torture / disturbing concept", "examinations as a concept of unfair / unnecessary race", "examinations as unconventional, irrelevant, variable, or always existing concept", "examinations as a concept of turning point of our lives", "examinations as a selective and determinative concept of life", and "examinations as a long or a short-term race".

Discussion and Conclusion. In this research, the central systems examinations held in Turkey were examined through the eyes of students by using metaphor analysis. The students, who participated in the research, produced a total of 243 well-structured metaphors regarding the concept of “central system examinations”. The metaphors, which had the highest frequency in the research were; life ($n = 15$, 6.17%), horse race ($n = 10$, 4.11%), death ($n = 9$, 3.70%), torture ($n = 8$, 3.29%), nightmare ($n = 8$, 3.29%), nonsense ($n = 8$, 3.29%) competition ($n = 5$, 2.05%), useless ($n = 4$, 1.64%), YGS ($n = 4$, 1.64%), TEOG ($n = 4$, 1.64%), money ($n = 4$, 1.64%), and illness ($n = 4$, 1.64%), respectively. When the related literature is considered, it is seen that the metaphors in regard of the central system examinations generated in this research were also produced by students in similar research (Demir, Kutlu, & Özdemir, 2016; Duban & Arısoy, 2017; Güngör-Aytar & Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven & Dak, 2017; Karadeniz, Er, & Tangülü, 2014; Karaşahinoğlu, 2015; Koçak et al., 2017). In this sense, regardless of what type of examination held in Turkey (SBS, TEOG, KPSS, University Entrance Examination, etc.), it can be implied that students have similar metaphorical perceptions about the concept of central system examinations. Besides, 36 (14.81%) of the 243 metaphors produced by the students were found to be related to animate beings (teacher, cactus, hammer beetle) and 207 (85.18%) of the metaphors were found to be related to inanimate things (fire, strainer, football) in the research. The research literature also supports the findings obtained from this study by the fact that most of the metaphors produced by students were related to inanimate things (Demir, Kutlu, & Özdemir, 2016; Güngör-Aytar & Kurtoğlu-Karataş, 2017; Koçak et al., 2017). It was also found that 17 (47.22%) of the 36 metaphors produced in terms of animate beings were about human beings (teacher, inspector, soldier), 11 (30.55%) of these metaphors were about plants (icactus, orange, tree), and 8 (22.22%) were about animals (cheetah, chameleon, pigeon that has broken wings). On the other hand, the students were found to produce negative metaphors about the concept of central system examinations in the research. The metaphors produced by the participating students were grouped under six conceptual categories in the research as “examinations as anxiety / torture / disturbing concept”, “examinations as a concept of unfair / unnecessary race”, “examinations as unconventional, irrelevant, variable, or always existing concept”, “examinations as a concept of turning point of our lives”, “examinations as a selective and determinative concept of life”, and “examinations as a long or a short-term race”. When the metaphors as well as the conceptual categories developed for these metaphors are evaluated in general, it can be indicated that students have a negative perception for the central system examinations held in Turkey. Firstly, the results of this research in regard of the metaphors produced about the central system examinations need to be well analysed by government officials, educational policy makers, and education administrators. By taking the problems of these examinations, which every year millions of individuals/students have to attend into account, a rational infrastructure should be created to get the transition to secondary education and university without central system examinations.

The Understanding of Workplace Spirituality among a Group of Human Resource Managers: Meaning, Influencing Factors and Practices*

Bir Grup İnsan Kaynakları Yöneticisinin İşyeri Maneviyatı Anlayışı: Anlam, Etkileyen Faktörler ve Uygulamalar

Gözdegül Başer**

Rüya Ehtiyar***

To cite this article/ Atıf için:

Başer, G., & Ehtiyar, R. (2019). The understanding of workplace spirituality among a group of human resource managers: Meaning, influencing factors and practices. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 668-687.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.9m

Abstract. The purpose of this paper was to find out how workplace spirituality was understood by a group of human resource managers from Turkey and how it was practised in their companies. The research methodology was qualitative, and the study followed a phenomenological research design. A focus group interview method was used to collect the data. The data were analysed using content analysis. Three main themes and their sub-themes are reported. The findings indicated that the participants had different understandings and definitions of workplace spirituality. Workplace spirituality was understood as being related to organizational values, commitment, loyalty, trust, support, integration and identification, and also to participatory management and support from senior management. The main factors influencing workplace spirituality were participatory management, touching the heart, well-established organizational communication, reciprocity, respect for employees and their acceptance as part of the family, appreciation and motivation, the giving of rewards and official rights to employees and, finally, cultural values. The practices related to workplace spirituality were different, but they were mostly aimed at a stronger organizational communication and commitment. The study contributes to the understanding of workplace spirituality and forms a basis for further research.

Keywords: Workplace spirituality, human resource management, workplace spirituality practices

Öz. Bu çalışmanın amacı, işyeri maneviyatının Türkiye’de bir grup insan kaynakları yöneticisi tarafından nasıl anlaşıldığını ve şirketlerinde ne şekilde uygulandığını ortaya koymaktır. Araştırma metodolojisi nitel olarak seçilmiş olup çalışmada fenomenolojik araştırma tasarımı izlenmiştir. Verileri toplamak için odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Üç ana tema ve alt temaları saptanmıştır. Bulgular, katılımcıların işyeri maneviyatı ile ilgili farklı anlayış ve tanımları olduğunu göstermiştir. İşyeri maneviyatının örgütsel değerler, aidiyet, sadakat, güven, destek, örgütle bütünleşme ve örgüt kimliğini benimseme ile katılımcı yönetim ve üst yönetimin desteğiyle ilişkili olduğu görülmüştür. İşyeri maneviyatını etkileyen ana etkenler; katılımcı yönetim, kalbe dokunma, etkin örgütsel iletişim, karşılıklılık, çalışanlara saygı ve ailenin bir parçası olarak kabul edilmeleri, takdir ve motivasyon, çalışanlara ödül ve resmi hakların verilmesi ve nihayet kültürel değerlerdir. İşyeri maneviyatı ile ilgili uygulamalar farklı şekillerde gerçekleşmekte olup, daha ziyade güçlü bir örgütsel iletişim ve aidiyete yönelik çalışmaları içermektedir. Çalışma, işyeri maneviyatının anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve sonraki araştırmalar için bir temel oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşyeri maneviyatı, insan kaynakları yönetimi, işyeri maneviyatı uygulamaları

* This paper was partially presented in 25th Ebes Conference Berlin, on May 23-25, 2018.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Antalya Bilim University, Turkey, gozdegul.baser@antalya.edu.tr; ORCID: 0000-0002-1450-191X

*** Akdeniz University, Turkey, ehdiyari@akdeniz.edu.tr; ORCID: 0000-0003-2719-2156

Article Info

Received: 03.09.2018

Revised: 02.02.2019

Accepted: 22.04.2019

Introduction

In today's world, most organizations face employee-related problems such as stress-related illnesses, burnout, violence, corruption, job dissatisfaction and high turnover rates. As Van Der Walt and De Klerk (2014) found, employees are becoming demoralized, alienated and unable to cope with the compartmentalized nature of their working and non-working lives. Organizations have to find new approaches, applications and systems in order to create a satisfying atmosphere for a better workplace. Workplace spirituality can be one of the outstanding paradigms for human resource managers as an important area for job satisfaction, performance and motivation.

Workplace spirituality has received increased attention over recent years. Ashmos and Duchon (2000) described the spirituality movement as "a major transformation" in which organizations make room for the spiritual dimension, which has to do with meaning, purpose, and a sense of community. Ashmos and Duchon (2000) defined workplace spirituality as the "recognition that employees have an inner life which nourishes and is nourished by meaningful work taking place in the context of a community". This spiritual dimension embodies employees' search for simplicity, meaning, self-expression, and interconnectedness to something higher (Marques, Dhiman, & King, 2005). Companies are finding that employees who act on a personal sense of workplace spirituality are more creative, self-directed, committed and desirable employees and are therefore highly sought after (DeFoore & Renesch, 1995).

It is of great importance from a management point of view to understand workplace spirituality in order to encourage the development of self-esteem and to increase satisfaction with the company. However, there is a lack of consensus among researchers over the definition of workplace spirituality (Iqbal & Hassan, 2016). The lack of consensus may create different understandings as well as having implications. In addition, the research related to workplace spirituality is limited in Turkey, and the first studies date back to 2009 (Özkalp, Sungur, & Özdemir, 2008; Seyyar, 2009). Human resource management is assumed to improve the performance of employees and contribute to a sustainable competition advantage for the company (Lado & Wilson, 1994; Wright & McMahan, 2011). Human resource managers function as the bridge between employees and employers, and they try to achieve a healthy and safe working environment. Therefore, it seems essential to understand the views, comments and experiences of human resource managers as well as those of employees. This study aims to discover how workplace spirituality is understood and practised in a group of companies from Antalya Industrial Zone, Turkey, based on data from the companies' human resource managers.

Literature Review

Among those who have researched workplace spirituality, there have been many researchers who have attempted to define workplace spirituality. Among these researchers, Mitroff and Denton (1999) stated that spirituality is a basic feeling of being connected with one's complete self, others and the entire universe. Guillory (2000) suggested that "spirituality is the integration of holistic principles, practices and behaviours that encourages full expression of body, mind and spirit. These include humanistic and employee friendly work environments, service orientation, creativity and innovation, personal and collective transformation, environmental sensitivity and high performance". The word spirituality originally comes from the Latin word *spiritus*, which means "breath of life". It has been defined as the valuing of the non-material or transcendental aspects of life (Pradhan, Jena, & Soto, 2017). Krishnakumar and Neck (2002) defined

spirituality as a perennial search for the purpose and meaning of life. In addition, workplace spirituality is usually considered to be related to spiritual beliefs, but Gonzalez-Gonzalez (2018) examined the relationship between spirituality in the workplace and occupational health, and stated that religious beliefs and practices should be balanced between the needs of employers and those of employees. Spirituality at work is not about religion, or about getting people converted to a specific belief system (Cavanagh, 1999; Laabs, 1995). Workplace spirituality considers the spiritual wellbeing of workers, respecting every kind of belief and focusing on the importance of spirituality for human beings.

The relationship between spirituality and human beings is intertwined, as all people are spiritual beings. Everyone has a spiritual dimension that motivates, energizes and influences every aspect of his or her life. Spirituality can be considered as a basic human quality that transcends gender, race, colour and national origin. At the same time, spirituality has many intangible aspects and is an intensely personal issue (Gupta & Saini, 2014). Personal spirituality is defined as “the totality of personal spiritual values that an individual brings to the workplace” (Kolodinsky, Giacalone, & Jurkiewicz, 2008). In addition, spirituality may seem to be contradictory to materialism. Materialism refers to the valuing of material success at the expense of the fulfilment of intrinsic needs such as autonomy, competence and relatedness (Deckop, Jurkiewicz, & Giacalone, 2010). Deckop et al. (2010) argued that materialistic people tend to set unrealistic goals in the work context – for example, the goal of obtaining a highly rewarded position in an organization – which exposes them to disillusionment because many uncontrollable factors come into play in determining pay levels in organizations. According to Dossey, Keegan and Guzzetta (2000), spirituality is the essence of who we are and how we are in the world and, like breathing, is essential to our human existence.

Researchers point to some important reasons for considering workplace spirituality in organizations. For example, organizations with greater spirituality show better performance, in terms of growth and efficiency, than those without spirituality (Benefiel, 2003; Garcia-Zamor, 2003; Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Jurkiewicz & Giacalone, 2004; Milliman, Ferguson, Trickett, & Condemni, 1999; Neal, 1997; Pandey & Gupta, 2008; Rego, Cunha, & Oliveira, 2008; Sanders, Hopkins, & Geroy, 2003). Also, Neck and Milliman (1994) in their study revealed that spirituality positively affects organizational performance. In addition, organizations that promote spirituality will increase creativity, satisfaction, team performance and also organizational commitment (Litzsey, 2006; Luis Daniel, 2010).

Organizational commitment is often noted to have a close relationship with workplace spirituality. It has a positive impact on various employee-level outcomes such as attitude and behaviour at the workplace, attrition, attendance and adherence to timeliness, and organizational citizenship behaviours (Allen & Meyer, 2000; Meyer & Herscovitch, 2001). The results of Abedi Jafari and Rastgar’s (2007) research were that spirituality in the workplace positively affects organizational commitment and the organizational citizenship behaviour of the employees. Turner (1999) believed that promoting spirituality is conducive to bringing out the inner feelings of perfection and excellence of employees when they do their jobs. Moreover, the results of Iqbal and Hassan’s research (2016) into the effect of workplace spirituality on personality traits showed that there is a strong impact of workplace spirituality on agreeableness traits and counterproductive workplace behaviour of employees. Van der Walt (2018) found that workplace spirituality has a relationship with positive outcomes like thriving at work and work engagement.

The relationship between spirituality and the workplace is taken into consideration by Drucker (1954) as “the spirit that motivates, that calls upon a man’s reserves of dedication and effort, that decides whether he will give his best or just enough to get by”. Workplace spirituality has been found to be related to motivation, dedication, loyalty, commitment, job satisfaction and the inspiring self-actualization of employees (Abedi Jafari & Rastgar, 2007; Allen & Meyer, 2000; Fry, 2003; Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Meyer & Herscovitch, 2001; Milliman, Czaplewski, & Ferguson, 2003; Jurkiewicz & Giacalone, 2004). Employees who can find meaning in their business and personal lives are usually observed to have a more balanced life and to work with better motivation as a consequence. In addition, companies think that a congruent fit between an individual’s values and the values of the organization’s culture is tied to organizational success (Iqbal & Hassan, 2016).

The encouragement and promotion of spirituality can be examined at individual and organizational levels in the work environment (Long & Driscoll, 2015). First, the individual level refers to the set of values that encourage transcendent experiences for an individual through work processes, and facilitates the feeling of being connected with others while also providing a feeling of completeness and happiness. At the individual level, spirituality in the workplace results in better physical, psychological, mental and spiritual health for the employees (Krahnke, Giacalone, & Jurkiewicz, 2003). Secondly, the organizational level refers to the framework of the values of the organizational culture that encourage transcendent experiences for employees through the work process, facilitating the feeling of being connected with others (Fanggidae, Suryana, Efendi, & Hilmiana, 2015). At the organizational level it is believed that spirituality should be sensed throughout the organization, and that the organization as a whole must be spiritual. Since there are many differences between the preferences, interests and attitudes of individuals, spirituality at this level is more detailed and complex (Mehran, 2017). It is proposed that spiritual organizations achieve greater efficiencies and rates of return than their competitors (Jurkiewicz & Giacalone, 2004). In addition, Moore and Casper (2006) propose that workplace spirituality has another level, namely a societal level. At the societal level, workplace spirituality strengthens and consolidates trust and faith in the power of goodness (Miller, 2001). Workplace spirituality calls for profit maximization to be augmented by the fulfilment of moral obligations, social service, philanthropic activities and corporate social responsibility.

The Web of Science Core Collection Database contains 225 studies related to workplace spirituality published between 1970 and 2018 (127 papers, 63 book sections, 16 editorials, 6 proceedings and 7 reviews) (www.webofknowledge.com, access date: 15.11.2018). It can be observed that the number of studies showed a tendency to increase in 2018 (N = 21). However, there is a limited amount of research in Turkey, and the first studies go back to 2009 with that of Özkalp et al. (2008). Örgenç and Günalan (2011) researched spirituality in organizations, whereas Başbuğ (2012) discussed business and spirituality in social law. Çakır Berzah and Çakır (2015) discussed the conceptual basis of workplace spirituality. In general, the literature review points to the fact that research related to workplace spirituality mainly concentrates on its definition, its relationship with many organizational and managerial concepts, and how it should be examined. This study concentrates on the understanding and practices of workplace spirituality of a group of Turkish human resource managers, as well as revealing the factors that may influence workplace spirituality. Human resource management is defined as the use of individuals to achieve organizational objectives (Mondy & Martocchio, 2016). Human resource managers try to achieve human resource development, high employee performance and a safe and good working environment, in order to reach the objectives. Therefore, they are assumed to observe,

feel or experience workplace spirituality very closely. The following research questions are asked:

1. What do human resource managers understand about workplace spirituality?
2. Which organizational concepts may be related to workplace spirituality?
3. Do human resource managers have any practices that may be related to workplace spirituality?

Method

This study is a phenomenological study with a qualitative approach. A qualitative approach was chosen because this research is more concerned with understanding individuals' perceptions of the world, and seeks insights rather than statistical analysis (Silverman, 2005). The summary of the research is shown in figure 1.

Pattern: Phenomenology	Study Group	Data Collection and Analysis
<ul style="list-style-type: none">• Phenomenon: Workplace spirituality understanding of Human Resource Managers• Purpose: To find out thoughts depending on experience and practice	<ul style="list-style-type: none">• Purpose sampling• 9 Human Resource Managers• 9 Women• Having experience as a Human Resource Manager for at least five years	<ul style="list-style-type: none">• Focus Group Interview• Content Analysis

Figure 1. Summary of the research

Research Design

Phenomenological research is a research pattern that aims to emphasize the perceptions and experiences of individuals from their point of view (Saban & Ersoy, 2017). Phenomenology focuses on facts that we are aware of, but of which we do not have an in-depth or detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, we searched for the understandings of workplace spirituality of human resource managers, by asking about their work experiences. A phenomenological design is appropriate for a study of the meaning, practices and factors that influence workplace spirituality.

Study Group

The research was conducted in Antalya Industrial Zone, Antalya, Turkey. In Antalya Industrial Zone there are around three hundred companies from eight different sectors. A non-probability sample was preferred; such a sample arises from the researcher targeting a particular group, in the full knowledge that it represents not the wider population but simply represents itself (Cohen, Mannion, & Morrison, 2007).

Human resource managers who are members of the Antalya Industrial Zone Human Resource Managers Community Board were invited by phone to participate in the research two weeks before the planned date. All of the board members had at least five years of work experience. They were informed about the purpose of the study and the confidentiality of the information. Out of fifteen board members, nine human resource managers agreed to take part in the study. The research purpose and questions were sent by mail, and the participants' agreement to take part was requested. The date was decided according to the time schedules of the participants, and they were called again on the date of the session.

As Morgan (1988) pointed out, each participant should have something to say on the topic and should feel comfortable speaking with the other participants. The participants knew each other before the session. The sample was homogeneous in terms of occupation, since the participants belonged to the same board and worked in the same business zone.

Table 1 shows the demographic characteristics of the participants. The number of employees in their companies ranged between 30 and 600. The participants had work experience ranging from 5 years to 22 years.

Table 1.

Demographic Qualifications of the Participants

Code	Gender	Sector	Work experience (Years)
K1	Woman	Manufacturing	21
K2	Woman	Chemicals	5
K3	Woman	Manufacturing	7
K4	Woman	Manufacturing	5
K5	Woman	Packaging	8
K6	Woman	Manufacturing	6
K7	Woman	Machinery	9
K8	Woman	Machinery	5
K9	Woman	Manufacturing	19

Data Collection

Data were collected from focus group interviews. Focus group interviews provide rich and highly varied information that quantitative research may not supply, as well as providing in-depth data and preventing misunderstandings (Çokluk, Yılmaz, & Oğuz, 2011). A focus group is the basis for a form of qualitative research consisting of interviews in which a group of people are asked about their perceptions, opinions, beliefs and attitudes towards a concept or topic. A focus group gathers together people from similar backgrounds or experiences to discuss a specific topic of interest, guided by a moderator who introduces topics for discussion and helps the group to participate in a lively and natural discussion. A focus group allows qualitative analysis investigating the recent context and its content (Creswell, 2016). A focus group usually consists of eight people (Baş & Akturan, 2008), although the number of people in a study may vary between four and fifteen (Çokluk et al., 2011). The phases of a focus group study are planning the focus group, group composition, conducting the focus group interview, recording the responses, data analysis and reporting the findings (Dilshad & Latif, 2013). A focus group interview is a type of in-depth interview accomplished in a group, where the meetings are

characterized with respect to the proposal, size, composition and interview procedures, and the focus or object of analysis is the interaction inside the group (Freitas, Oliveira, Jenkins, & Popjoy, 1998). The participants are chosen for their special expertise, experience or interest, and thus their conversation can be a source of highly informative data not otherwise available in evaluation research (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007).

The data were collected in May 2018. Nine human resource managers attended the research. The research was conducted in the lounge of the Business Hotel in the Industrial Zone of Antalya. The Business Hotel is located in the centre of the Industrial Zone and the participants could reach it easily. A silent meeting room with a U-shaped table was reserved for the session. The room size was appropriate for the size of the group. The room was well lit and ventilated, and was comfortable. The participants could sit comfortably, and were offered drinks and food. The hotel officers were informed about the session and were asked to help to ensure silence. There was nobody present during the interview except the participants and the researchers. The participants were told that the session would be tape recorded. Their permission was asked for tape recording.

Freitas et al. (1998) mentioned that the success of a focus group depends on good questions being formulated appropriately for the chosen respondents, and another essential ingredient is the moderator's ability to lead the discussion. One of the researchers acted as the moderator of the session. She had the necessary ability to guide the group process. She had previous experience in working with groups, since she was an experienced instructor and trainer. According to Krueger (1998), the existence of homogeneity among the participants should be reinforced by the moderator in the introduction to the group discussion. The moderator explained that people with similar experiences had been invited to share their perceptions and ideas on the topic.

As one researcher acted as the moderator, the other observed the participants very closely and concentrated on understanding whether the questions measured what they were intended to measure. For each question and each set of answers, she observed the body language, tone and differences of opinion among the participants so as to facilitate a deeper understanding of the study topic. The session was over after the researchers agreed with each other that there was adequate data saturation. There was interaction between the participants during and after the session, which played a significant role in generating the data.

The participants expressed their ideas in turn when they were asked the following questions:

1. Today, concepts such as stress, burnout, loneliness, and alienation are frequently heard about in the workplace. What is your observation on this subject?
2. What could the meaning of workplace spirituality be?
3. What is workplace spirituality related to?
4. What could be done to make work more meaningful?
5. What is your view related to different religious beliefs and spirituality in your workplace?
6. What are your practices and approaches related to workplace spirituality?

The interview took around 120 minutes. According to Krueger (1998), factors that determine the effectiveness of focus groups are: clarity of objective, suitable setting, adequate resources, appropriate subjects, a skilled moderator, effective questions, and honouring the participants.

Researchers agreed upon the saturation of data when the answers were similar and were repeated. The participants were thanked for their contributions, and the researchers allowed some more time for the participants to discuss the topic after the questions were over. The researchers decided that one session was enough as they had received a large amount of rich data.

Data Analysis

The recorded data were converted into written form. The data were analysed by content analysis. A list of codes was prepared by examining the responses of the participants, and general themes and sub-themes were determined by gathering similar codes under the same roof. For this purpose, the researchers and an experienced content analysis expert worked to analyse the data. Themes and sub-themes were decided upon when there was “consensus” or “divergence” of the grouped data. A consensus of at least 70% was reached on the themes, which proved the validity of the study. Authentic quotations are given to support valid and reliable data. The analysis process is described in as much detail as possible when reporting the results, and the data and interpretations are stated to enable readers to follow the process and procedures of the inquiry (Elo & Kyngas, 2008).

Results

Meaning of Workplace Spirituality

The study findings reveal that the professionals did not have a common understanding of workplace spirituality, and they defined it as a multidimensional concept related to many organizational and behavioural dimensions like organizational values, commitment, loyalty, trust, support, integration and identification as well as participatory management and support from senior management. The participants hesitated over defining workplace spirituality as a single concept, instead mentioning that it is similar to commitment and is something that is difficult to measure:

“It is something quite little different than the feeling for organizational commitment and something difficult to measure” K2

First of all, it reminded the respondents of organizational values, as K1 stated:

“Workplace spirituality means organizational values to me” K1

K5 mentioned that individual values and organizational values would be expected to match, as otherwise this could even cause the employee to resign:

“When the personal values of the employee do not match with the organizational values, he thinks of resigning. We can say that matching of the personal values and organizational values is quite important” K5

K4 and K6 described workplace spirituality through organizational loyalty:

“It is related to the loyalty of the personnel to the organization, this comes to my mind” K4

“According to me, spirituality means loyalty to the organization by heart. What I mean is the working of the person not because of obligation but because of loyalty by heart, it is owning your task” K6

Some participants thought that workplace spirituality might be explained using the concepts of integration, identification and organizational culture:

“I can say that it is the integration of the employees with the organization and their identification on several criteria” K8

“The company is quite old. Its values are already old and strong. I think a strong organizational culture is quite important and I think integration with that culture is also quite important” K1

Main Factors Influencing Workplace Spirituality

The main factors influencing workplace spirituality are reported under the sub-themes of participatory management, touching the heart, well-established organizational communication, reciprocity, respect of employees and their acceptance as part of the family, appreciation and motivation, rewards and official rights for employees, and finally cultural values. As the findings show, workplace spirituality is affected by many organizational factors.

Touching the heart of employees is considered as an important dynamic, and may be the basic concept for many organizational behavioural dimensions like commitment, loyalty, trust etc. It is one of the most common dynamics to be reported. For many of the professionals, workplace spirituality means touching hearts. However, they talked about reciprocity, saying that the feelings and ideas are effective only when they are shared. Employees, especially in younger generations, do not want to be considered as human beings who have needs and wants.

“The employees should not see the manager very far away. We are human resources, we are a bridge, however from time to time managers should get close to the employees and touch their hearts and keep strong relations with them” K3

“As its name means, spirituality is not something you can touch or see with your eyes, unfortunately, if somebody would come and say that you will put a coin in this moneybox each day, this would be something that you would touch, spirituality is not something like that, it is not something you can impose on people, it should be willingly, employer and employee is like a picture together, they should touch their hearts mutually” K9

“It is the mutual support of the employer and employee in times of trouble” K5

Organizational communication that is well-established, open and systematized was frequently mentioned by most of the participants. The participants tried to establish better communication channels with their employees by creating specific times or occasions for communication. According to K6, communication is the most important dimension in the work environment. K5 stated that communication with managers is also of the utmost importance, and may even lead to an employee leaving the company:

“Organizational communication is very important. Some of the employers never meet with employees, they never look at their faces and this unfortunately decreases their motivation. From my point of view, communication is most important of all” K6

“We have been a big team with around 600 people. When an employee wants to resign, we ask his/her manager if he/she has information, if he/she has no information, then we ask the manager to talk to the employee, only then we do the formalities for resignation. What we have learned from our experience is that people do not leave their companies, they leave their managers” K5

“We tell the managers to go and talk their employees, if they have a problem, if their children are sick etc., this is also important to decrease turnover rate” K2

“I talk to the personnel every Friday and ask whether there is anything they want to say or they need” K4

The participants supported a participatory management style and tried to understand the needs of the employees and involve them in decision making. Cultural values that the individuals bring from their families, the way they have been brought up and their education are reported to have an influence on their personal views and behaviour. However, the professionals observed a change in the younger generations as they have a different upbringing and there have been changes in the education system. Management style and how participatory it is are considered to be important factors for workplace spirituality:

“You can achieve spirituality by involving the employees in decision making” K8

“If there is a problem in the company as a total, you should investigate for upper level management applications, participatory management is necessary” K3

“I try to involve our employees in decision making” K2

The human resource managers stated that workplace spirituality would be affected by mutual positive feelings as well as respect and cooperation:

“Mutual positive feelings and expectations affect spirituality. If there is happiness mutually, this will cause spirituality in total” K5

“Mutual trust and trying to understand what employees want and cooperate with them would help to create spirituality” K7

“The employer should respect the personnel very willingly so that personnel will have a feeling of spirituality. Respecting his ideas, being with him when he has problems and showing him that he is part of the family. If he sees the company as part of his family, if he feels that it is with him in troubled times, I think his spirituality will be much better” K6

“There is such a case: you should involve your employees in your targets. Senior managers must touch the employees for sure” K5

Appreciation and motivation increase the motivation of the employees, and it was accepted that regular rewards and the giving of official rights are related to workplace spirituality:

“Both sides (employer and employee) have things to do. If the employee is appreciated, if this is told to him, his motivation will increase” K7

“As much commitment as we may create or feel, if the employee cannot pay his credit card at the end of the month, he will say “God damn it!”, of course it is not possible to make wage increases very often, however this could be handled since this may influence spirituality” K9

“I think compensating the employee with monetary rewards is also very important. Monetary rewards should accompany spirituality” K7

“Giving the official rights of the employees would form the basis for spirituality. If the employee sees that he gets his official rights, he feels confidence and trust and all the rest starts to occur afterwards” K4

Workplace Spirituality Practices

The participants of the study explained and gave examples of practices that they assumed were positively related to workplace spirituality. Many of them mentioned that their practices were aimed at achieving better communication in their organizations. They declared that on the job training made a major contribution to the employees, and as a result might positively influence workplace spirituality. Practices related to employee involvement were considered to be important. Finally, coordination meetings were held to influence workplace spirituality in a positive way:

“If we come back to spirituality, some of our employees want to go for praying on Fridays, we organize vehicles for their transportation, we listen to their needs” K3

“Actually, I started to work in the company very recently. I can say something with my recent experience for a short period of time. They took support from the Antalya Organized Industrial Zone Education programs, this year we started to get training from private companies. We are analysing the needs of our staff for training” K6

“Everything starts with training, this is how we decided. If we were well trained before, maybe we would not behave like that” K1

“In some of our departments, the manager goes to picnic with them in the weekends, he goes playing football with them in the evening” K6

“When we are conducting our job interviews, we try to understand if the new person’s values match with our organizational values” K6

“When we appoint the manager for a new position, we try to understand how much he can conform with the organizational culture” K2

“The middle level managers should conform with the organizational culture. First of all, we organize a coordination meeting every month. I put all kinds of problems on the table” K1

Table 2 shows a summary of the main themes, sub-themes and content following the content analysis.

Table 2.

Main themes, sub-themes and contents

Main Themes	Sub-themes	Content
The meaning of workplace spirituality	Organizational values Organizational commitment Organizational loyalty Organizational trust Organizational support Organizational integration and identification	Meaning of workplace spirituality is difficult to describe, it is mostly defined using another organizational or behavioural dimension like commitment, loyalty, trust, support, integration, identification. Employee and organizational values were also mentioned to define the subject.
Main factors influencing workplace spirituality	Participatory management Touching the heart Strong organizational communication Reciprocity Respecting employees and accepting them as part of the family Appreciation and motivation Rewards and giving employees official rights Culture	Participatory management was stated to influence workplace spirituality by involving the employees in decision making and creating teams supported by upper level managers. Communication with high level managers has a strong influence by “touching the hearts”. Therefore, strong organizational communication was repeatedly advised. Reciprocal relations improve communication and understanding. Appreciation, motivation and appropriate rewards are important to support workplace spirituality. Matching of employee and organizational values influence workplace spirituality positively.
Workplace practices that may influence spirituality	Practices to create better organizational communication On the job training Practices related to employee involvement Coordination meetings	Practices are required to support workplace spirituality. Empowerment of organizational communication at the first stage is mainly necessary between employees and managers. Special organizations, events, efforts etc. are planned and executed. On the job training supports employee involvement and communication.

Discussion and Implications

Many researchers discussed workplace spirituality and its relationship with another organizational concept like values, commitment, loyalty etc. (Fanggidae et al., 2015; Kazemipour, Mohamad Amin, & Pourseidi, 2012; Mousa & Alas, 2016). This study aims to obtain an in-depth understanding of the meaning, factors and practices of workplace spirituality. However, the results indicate that workplace spirituality is a difficult concept to define on its own, and that professionals can only explain it in relation to other organizational concepts like organizational values, commitment, loyalty, trust and support. The study reveals that workplace spirituality is a multi-dimensional concept that has breadth and depth. This is consistent with the

findings of many other researchers (Allen & Meyer, 2000; Brown, 2003; Fry, 2003; Meyer & Herscovitch, 2001; Mitroff, 2003; Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Milliman et al., 2003; Jurkiewicz & Giacalone, 2004).

Workplace spirituality has been searched for at spiritual (individual), organizational and societal levels (Long & Driscoll, 2015). The findings of this study illustrate that the participants mainly focused on the organizational level and concentrated on practices to improve workplace spirituality by increasing organizational communication and commitment, which are understood to be related to workplace spirituality.

Many studies stress meaningful work as being important and affecting other organizational behaviour dimensions and employees' workplace spirituality on the individual level (Ashmos & Duchon, 2000; Fox, 1994; Neal, 1998). In addition, Ayoun, Rowe and Yassine (2015) stated that the relationship between spirituality and business ethics was sensible. The research results obtained by Van Der Walt and De Klerk (2014) indicate that there is a positive relationship between workplace spirituality and job satisfaction. However, this study's findings do not include any information related to "meaningful work", "business ethics" or "job satisfaction". This finding reminds us that workplace spirituality may have different understandings and relationships in different cultures. Therefore, an international survey covering different cultures would supply a broader understanding of workplace spirituality.

The workplace is an environment in which employees spend a large part of their daily life, develop meaningful work-related relationships, and adapt their beliefs and values to the organization's values. The quality of the workplace environment significantly affects an employee's job satisfaction as well as organizational communication, loyalty and trust. As human beings, managers are spiritual and, therefore, have spiritual needs (Ashmos & Duchon, 2000). In this sense, the findings support the proposal that spiritual values in the workplace have a significant influence on the work environment.

Another interesting finding is related to the relationship between workplace spirituality and the giving of rewards and official rights. The participants argued that giving rewards and official rights to employees has a positive effect on them, and that if these rewards and rights are not given as stated, workplace spirituality could be negatively influenced. This is somewhat different from the findings of Deckop et al. (2010), where the participants mentioned physical and non-physical rewards in the organization. It is accepted that rewards motivate workplace spirituality.

Workplace spirituality is a mutually shared phenomenon that occurs as a result of the interaction between employees and employers. The dynamics of workplace spirituality are reported to be participatory management, touching the heart, well-established organizational communication, reciprocity, respect for employees and their acceptance as part of the family, appreciation and motivation, the giving of rewards and official rights to employees and, finally, cultural values. Consequently, it is possible to say that workplace spirituality is shared and develops through common efforts like rewards, motivation, appreciation and communication. Among these organizational dynamics, strong and open communication, mainly between upper level management and employees, is said to have the most important influence. Workplace spirituality has a sentimental dimension that is explained as "touching the heart"; this is also closely related to communication. Spirituality in the workplace is considered to include understanding and

touching the hearts of employees, and behaving accordingly. Spirituality therefore implies that feelings are sensed, transferred and respected.

The findings of the study are that workplace spirituality is a concept involving organizational values, commitment, loyalty, trust, support, integration and identification, and that these contribute to the spiritual wellbeing of employees and the workplace. It is a multi-dimensional and poorly defined concept. It is nourished and developed when there is reciprocity and mutual sharing between the employee and the organizational values. Human resource managers and other professionals would benefit from pursuing strategies for better understanding, communication and commitment. Practices for better communication, job training, practices leading to better job involvement, and coordination meetings to support communication are some of the examples given by the participants. This finding implies the importance of practical organizational efforts to support and develop workplace spirituality. Regular practices to support workplace spirituality are required to establish a better workplace, and this will also support organizational values, communication, loyalty, trust etc. Organizational communication is given the first priority, and the two organizational dimensions most commonly thought to be closely related to workplace spirituality are organizational communication and commitment.

The beliefs and practices concerning spirituality involve investing in employees and strengthening employees' inner value judgments, making life more meaningful. In other words, organizational spirituality is an understanding that empowers employees, adds meaning to their business life and ensures the sustainability of their success (Ashmos & Duchon, 2000; Howard, 2002). It is suggested that organizations accept their employees as a whole, taking into account their physical, emotional, cognitive and spiritual needs. Future research may take into consideration that organizational policies can be implemented more effectively if the employees are seen as part of the family or team, and it is understood that they bring their hearts and spirits to work.

A workplace that provides and supports respect, sincerity and reliable relationships, and enables relationships to be nurtured, can be expected to increase workplace spirituality for both employees and employers. Workplace spirituality is expected to support the work environment and contribute to the organizational climate. This can create cultural transformation through the sharing of values. One practice that supports this would be to conduct different sorts of spiritual lectures, meditation, and respect for other religions, as well as practices like on the job training, coordination meetings, and the creation of better communication channels, as this research shows. Through such training, the workplace would be more spiritual, and cultural understanding would improve, which would enable people to act more openly and trust each other. Increased trust would improve their workplace satisfaction. Positive changes would be observed, such as increased work commitment and engagement, and there would be less attrition and absenteeism (Hassan, Nadeem, Akhter, & Nisar, 2016). Workplace spirituality can contribute to organizational effectiveness and the human development of employees towards higher levels of satisfaction and organizational commitment, greater creativity and innovation, better ethics and community involvement (Neal, 2013). All these efforts may lead to higher organizational efficiency, less absenteeism and a higher return. However, workplace spirituality develops among all employees, it is shared and nourished by organization members, and it needs time to be cultivated and developed.

A climate for spirituality can be viewed as a set of shared perceptions regarding the norms, practices and procedures that prevail in an organization concerning benevolence, humanity,

respect and trust as values that guide employee behaviour (Jurkiewicz & Giacalone, 2004). Such a climate could be said to exist if there is a consensus among individuals working in the same unit regarding the salience of these values as descriptors of the nature of the relationships among them (Chan, 1998; Kuenzi & Schminke, 2009). Workers having this type of identification transcend physical and cognitive demands, are more committed, and interpret their tasks as having spiritual significance (Richards, 1995). In many of today's organizations, people only bring their arms and brains to work, not their souls (Mitroff, 2003). On the other hand, when their personal and organizational lives collide, people experience negative emotions, a lack of connection, disparity and alienation from their work environment, further contributing to higher absenteeism, turnover, negligent behaviour and lower affective and normative commitment. The spillover effect from workplace spirituality into personal/family life may be expected to enhance satisfaction with family, marriage, leisure activities and social interactions, enabling people to live an integrated life (Pfeffer, 2003), which in turn may improve their organizational commitment and work performance (Bromet, Dew, & Parkinson, 1990; Jurkiewicz & Giacalone, 2004). The findings of this study also point to the importance of matching the employee and the organizational values. Values are expected to contribute positively to workplace spirituality so long as they are clearly shared by the organization members.

Workplace spirituality is also assumed to be affected by the culture, family upbringing and education system of an individual employee. As a result, hiring and selection procedures should concentrate on candidates who match up with the organization's spirit and values. Organizations are like living organisms that have their own spirits. If the employee's spirits are in accordance with those of the organization, the shared spirituality will have a positive effect.

The findings highlight the meaning, dynamics and practices of workplace spirituality in the view of a group of human resource managers in Antalya, in Turkey. Workplace spirituality is a multi-dimensional phenomenon and needs to be considered by professionals and academics. Besides, cultural differences may have an influence and therefore the research should include local and original data.

Finally, taking into consideration the limited amount of research related to the concept of workplace spirituality in Turkey, this study will contribute to future research, as the findings could be used for wider further research. However, the findings cannot be generalized, and they are limited since they come from a limited number of participants. The study could be repeated with employee groups, and the findings could be compared. Wider research could be done based on the findings of both types of research on a broader scale. This research supplies basic and preliminary data to be followed and widened.

References

- Abedi Jafari, H., & Rastgar, A. A. (2007). The emergence of spirituality in organizations: Concepts, definitions, presumptions and conceptual model. *Iranian Journal of Management Science* 2(5), 99-121.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy*, New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers (pp.285-314).
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 13(3), 249-262.
- Ayoun, B., Rowe, L., & Yassine, F. (2015). Is workplace spirituality associated with business ethics? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(5), 938-957.
- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başbuğ, A. (2012). *Toplu İş İlişkileri ve Hukuk*. Ankara: Şeker-İş yayınları.
- Benefiel, M. (2003). Mapping the terrain of spirituality in organizations research. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 367-377.
- Bromet, E. J., Dew, A., & Parkinson, D. K. (1990). Spillover between work and family: A study of blue-collar working wives. In J. Eckenrode & S. Gore (Eds.), *Stress between work and family* (pp. 133-152). London: Plenum.
- Brown, R. B. (2003). Organizational spirituality: The sceptic's version, *Organization*, 10(2), 393-400.
- Cavanagh, G. F. (1999). Spirituality for managers: Context and critique, *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 186-199.
- Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83, 234-246.
- Cohen, L., Mannion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY, US: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır Berzah, M., & Çakır, M. (2015). İş hayatında maneviyat yaklaşımı ne vaadediyor? *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 135-149.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Deckop, J. R., Jurkiewicz, C. L., & Giacalone, R. A. (2010). Effects of materialism on work-related personal well-being. *Human Relations*, 63, 1007-1030.
- DeFoore, B., & Renesch, J. (1995). *Rediscovering the soul of business: A renaissance of values*. San Francisco: New Leader Press.

- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis, *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191-198.
- Dossey, B. M., Keegan, L., & Guzzetta, C. E. (2000). *Holistic nursing: A handbook for practice* (3rd ed.). Gaithersburg, MD: Aspen Publishers, Inc.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fanggidae, R. E., Suryana, Y., Efendi, N., & Hilmiana, N. (2015). *Effect of a spirituality workplace on organizational commitment and job satisfaction*, 3rd Global Conference on Business and Social Science - GCBSS-2015, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Fox, M. (1994). *The invention of work: A new vision of livelihood for our time*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). *The focus group, a qualitative research method*. ISRC Working Paper 010298, February.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.
- Garcia-Zamor, J. (2003). Workplace spirituality and organizational performance. *Public Administration Review*, 63(3), 355-363.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (Eds.) (2003). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. New York, NY: M.E. Sharpe.
- Gonzalez-Gonzalez, M. (2018). Reconciling spirituality and workplace: Towards a balanced proposal for occupational health. *Religious Health*, 57, 349-359.
- Gray, P., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Guillory, W. A. (2000). *The living organization: Spirituality in the workplace*. Salt Lake City, UT: Innovations International Inc.
- Gupta, V., & Saini, M. (2014). Impact of workplace spirituality on job satisfaction: Mediating effect of trust. *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*, 2(9): 437-442.
- Hassan, M., Nadeem, A. B., Akhter, A. & Nisar, T. (2016). Impact of workplace spirituality on job satisfaction: Mediating effect of trust. *Cogent Business & Management*, 3, 1, Doi: 10.1080/23311975.2016.1189808.
- Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 230-242.
- Iqbal, Q., & Hassan, S. H. (2016). Role of workplace spirituality: Personality traits and counterproductive workplace behaviors in banking sector. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 3(12), 806-821.
- Jurkiewicz, C. L., & Giacalone, R. A., (2004). A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance. *Journal of Business Ethics*, 49, 129-142.

- Kazemipour, F., Mohamad Amin, S., & Pourseidi, B. (2012). Relationship between workplace spirituality and organizational citizenship behavior among nurses through mediation of affective organizational commitment. *Journal of Nursing Scholarship, 44*(3), 302-310.
- Kolodinsky, R. W., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2008). Workplace values and outcomes: exploring personal, organizational, and interactive workplace spirituality. *Journal of Business Ethics, 81*, 465-480.
- Krahnke, K., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Point counterpoint: Measuring workplace spirituality. *Journal of Organizational Change Management, 16*(4), 396-405.
- Krishnakumar, S., & Neck, C. P. (2002). The 'what', 'why' and 'how' of spirituality in the workplace. *Journal of Managerial Psychology, 17*(3), 153-164.
- Krueger, R. (1998). *Focus group: A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Kuenzi, M., & Schminke, M. (2009). Assembling fragments into a lens: A review, critique and proposed research agenda for the organizational work climate literature. *Journal of Management, 35*, 634-717.
- Laabs, J. J. (1995). Balancing spirituality and work. *Personnel Journal, 74*(9), 60-62.
- Lado, A. A., & Wilson, M. C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of Management Review, 19*(4), 699-727.
- Litzsey, C. (2006). *Spirituality in the workplace and the implications for employees and organizations*. (Research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science of Education Degree). Southern Illinois University Carbondale.
- Long, B. S., & Driscoll, C. (2015). A discursive textscape of workplace spirituality. *Journal of Organizational Change Management, 28*(6), 948-969.
- Luis Daniel, J., (2010). The effect of workplace spirituality on team effectiveness. *Journal of Management Development, 29*(5), 442-456.
- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (2005). Spirituality in the workplace: Developing an integral model and a comprehensive definition. *Journal of American Academy of Business, 7*(1), 81-91.
- Mehran, Z. (2017). The effect of spirituality in the workplace on organizational commitment and organizational citizenship behaviour. *International Journal of Human Capital in Urban Management, 2*(3), 219-228.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review, 11*(3), 299-326.
- Miller, W. C. (2001). Responsible leadership. *Executive Excellence, 18*(5), 3-4.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management, 16*(4), 426-447.
- Milliman, J., Ferguson, J., Trickett, D., & Condemi, B. (1999). Spirit and community at Southwest Airlines: An investigation of a spiritual values-based model. *Journal of Organizational Change Management, 12*(3), 221-233.

- Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review* 40, 83-92.
- Mitroff, I. I. (2003). Do not promote religion under the guise of spirituality. *Organization*, 10(2): 375-382.
- Mondy, R. W., & Martocchio, J. J. (2016). *Human resource management* (14th ed.). England: Pearson Education Limited.
- Moore, T. W., & Casper, W. J. (2006). An examination of proxy measures of workplace spirituality: A profile model of multidimensional constructs. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(4), 109-118.
- Morgan, D. J. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Mousa, M., & Alas, R. (2016). Workplace spirituality and organizational commitment: A study on the public schools teachers in Menoufia (Egypt). *African Journal of Business Management*, 10(10), 247-255.
- Neal, J. A. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of Management Education*, 21(1), 121-139.
- Neal, J. A. (1998). *Research on individual spiritual transformation and work*. Paper presented at Academy of Management Conference Symposium, San Diego, USA.
- Neal, J. A. (2013). Spirituality: The secret in project management. *Industrial Management* 55(4), 10-15.
- Neck, C. P., & Milliman, J. F. (1994). Thought self leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 9, 9-16.
- Örgev, M., & Günalan, M. (2011). İşyeri Manevîyatı Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 51-64.
- Özkalp, E., Sungur, Z. & Özdemir, A. A. (2008). *Çalışma Yaşamında Tinsel Değerler*. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. 16-18 Mayıs, İstanbul Kültür Üniversitesi. Antalya, 151-157.
- Pandey, A., & Gupta, R. K. (2008). Spirituality in management. A review of contemporary and traditional thoughts and agenda for research. *Global Business Review*, 9(1), 65-83.
- Pfeffer, J. (2003). Business and spirit: Management practices that sustain values. In R. A. Giacalone & C. L. Jurkiewicz (Eds.) *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, Armonk, NY:M.E.Sharpe, 29-45.
- Pradhan, R. K., Jena, L. K., & Soto, C. M. (2017). *Workplace spirituality in Indian organisations: Construction of reliable and valid measurement scale*, *Business: Theory and Practice*, 18, 43-53.
- Rego, A., Cunha, M. P. E., & Oliveira, M. (2008). Eupsychia revisited: The role of spiritual leaders. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(2), 165-195.
- Richards, D. (1995). *Artful work: Awakening joy, meaning, and commitment in the workplace*, San Francisco, CA: Barrett-Koehler.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sanders, J. E., Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 21-31.
- Seyyar, A. (2009). Çalışma Hayatında ve İşyerinde Maneviyat. *Kamuda Sosyal Politika*, 3(11), 42-52.
- Silverman, D. (2005). *Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (6).
- Turner, J. (1999). *Spirituality in the workplace*. CA Magazine, 132(10), 41-42.
- Van der Walt, F. (2018). Workplace spirituality, work engagement and thriving at work, *SA Journal of Industrial Psychology*, 4(1), 1-10.
- Van der Walt, F., & De Klerk, J. J. (2014). Workplace spirituality and job satisfaction. *International Review of Psychiatry*, 26(3), 379-389.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Wright, P. M., & McMahan, G. C. (2011). Exploring human capital: Putting 'human' back into strategic human resource management. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 93-104.
- www.webofknowledge.com, access date: 15.11.2018.

Authors

Asst. Prof. Gözdegül Başer, research areas: Management, Organization, Family Business, Organizational Behavior, Tourism.

Assc. Prof. Rüya Ehtiyar, research areas: Management, Organization, Organizational Behavior, Tourism.

Contact

Asst. Prof., Antalya Bilim University, Tourism Faculty, Döşemealtı, Antalya, Turkey.
e-mail: gozdegul.baser@antalya.edu.tr

Assc. Prof. Rüya Ehtiyar, Akdeniz University, Tourism Faculty, Antalya, Turkey.
e-mail: ehdiy@akdeniz.edu.tr

Gruplararası Temas: Farklı Sosyal Kimliklere Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Aynı Yurt Odasında Yaşadıkları Gruplararası Temasın İncelenmesi

Intergroup Contact: An Investigation of Intergroup Contact between Students with Different Social Identities Living in The Same Dormitory Room

Tarkan Kaçmaz*
Abbas Türnüklü**
Veysel Karazor***

To cite this article/ Atf için:

Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Karazor, V. (2019). Gruplararası temas: farklı sosyal kimliklere sahip üniversite öğrencilerinin, aynı yurt odasında yaşadıkları gruplararası temasın incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 688- 709.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.10m

Öz. Bu araştırmanın amacı, yurtlarda aynı odada kalan farklı sosyal kimliğesahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan gruplararası temasın sıklığını ve niteliğini derinlemesine incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik çalışma olarak kurgulanmıştır. Çalışmada nitel veriler aynı yurt odasını paylaşan ve kendilerini etnik ve kültürel alt kimlik olarak Türk (22) ve Kürt (23) olarak tanımlayan toplam 45 öğrenci ile yüz yüze derinlemesine görüşülerek toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analiz birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aynı odayı paylaşan farklı sosyal kimliğe sahip öğrencilerin yurt binasında sohbet etme, birlikte yemek yeme, akademik ve sportif aktiviteler ve film seyretme gibi faaliyetlerde buldukları, yurt binası dışında ise kültürel etkinliklere katılma, kafelerde oturma, yemek yeme, akademik ve sportif aktiviteler, gezme ve alışveriş yapma gibi faaliyetlerde buldukları saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal kimlik farkı söz konusu olmaksızın etkileşimlerini gönüllü ve içten gerçekleştirdikleri ve etnik kimlikler yerine, kişilik özelliklerini daha çok öne çıkardıkları bulunmuştur. Hem Türk hem de Kürt öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini kabul edilmiş hissettikleri saptanmıştır. Gruplararası dışlama çok az öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Hem Türk hem de Kürt öğrenciler, diğer gruba ait kişilerle ilişkilerinde samimiyet olsa bile, yine de kendi sosyal kimliklerinden gelen iç-grup üyesi kişilerle daha özel bir samimiyet yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Gruplar arası temas, gruplar arası arkadaşlık, gruplar arası ilişkiler, sosyal kimlik

Abstract. The aim of this research is to provide an in-depth examination of the frequency and quality of intergroup contact among university students with different social identity categories who live in the same dormitory room. The research was designed as a qualitative study utilizing phenomenological approach. A total of 45 students, who identified themselves as Turkish (22) and Kurdish (23), were interviewed and qualitative data were collected through semi-structured interview technique. In the analysis of qualitative data, both content and thematic analyses were performed. The results of the study indicated that the students interacted every day. Majority of the common activities students engaged in at the dormitory included chatting, eating together, academic and sports activities and watching movies; and outside the dormitory building included participating in cultural activities, sitting in cafés, eating out, academic and sports activities, hanging out and shopping. It was determined that the students interacted voluntarily and sincerely, regardless of the difference in social identity. When joint activities were carried out, personality traits were found to be more prominent than ethnic identities. The majority of students from either social identity were found to feel accepted by the other group. Even though the students with either social identity are sincere in their relations with the other group members, they still have a more specific and intense quality of sincerity with the inner group members from their own social identities.

Keywords: Intergroup contact, cross group friendship, intergroup relationships, social identity

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 03.04.2019

Kabul Tarihi: 25.04.2019

* Sorumlu Yazar/Correspondence: Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: tarkan.kacmaz@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0067-0509

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: abbas.turnuklu@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7209-0768

*** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, e-mail: veysel.karazor@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3778-4972

Giriş

Gruplararası temas kuramı (Allport, 1954), son altmış yıldır sosyal psikoloji alanında, üzerinde çalışılan, araştırmalar yapılan ve tartışılan bir yaklaşım olmuştur. Gruplararası temas kuramına göre, uygun koşullar altında (Allport, 1954), farklı sosyal kimliklere (etnik, dini, mezhebi vb.) sahip kişiler arasında gerçekleşebilecek olumlu temas ve etkileşim, gruplararası önyargıları azaltacak (Pettigrew ve Tropp, 2006, 2008) ve gruplararası tutumları geliştirecektir (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011; Pettigrew ve Tropp, 2011). Allport'un (1954) ileri sürdüğü bu uygun koşullar şunlardır: grup üyelerinin eşit statüye sahip olması, gruplararası ortak hedeflerin olması, gruplararası iş birliğinin olması ve resmi otoritenin, yasaların veya geleneklerin gruplararası teması desteklemesi. Bu dört koşul, herhangi bir toplumsal ortamda fiili olarak gerçekleştiği takdirde, farklı sosyal kimliğe sahip kişiler arasında ortaya çıkan, eşitliğe, iş birliğine ve ortak hedeflere yönelik duygu ve düşünceler, zamanla kişilerin dost ve arkadaş olmalarına da yol açabilecektir (Pettigrew, 1998).

Farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında temas ve arkadaşlıklar kısa ilk karşılaşmalar yerine, uzun süreli ve tekrar eden ilişkilere dönüştüğünde, bu ilişkiler hem temas kuramının yukarıda belirtilen dört koşulunu genel anlamda karşılayacak hem de ilişkilerde mevcut olan bilişsel ve duyuşsal boyutları da içerecektir (Pettigrew, 1997). Dolayısıyla, gruplararası temas kuramına göre, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki olumlu etkileşimin ve arkadaşlığın genel anlamda gruplararası ilişkileri geliştirebileceği söylenebilir (Turner ve Cameron, 2016). Gelişen gruplararası ilişkiler, zamanla bireylerin daha istendik ve olumlu gruplararası tutumlara sahip olmalarını da sağlayabilecektir (Pettigrew, 1997). Gruplararası temas ve arkadaşlıklar yoluyla oluşturulan duygusal bağlar, bireylerin kendi gruplarından olmayan, dış grup üyelerinin tamamına karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilmelerine de yol açabilecektir (Pettigrew, 1997). Benzer şekilde, gruplararası arkadaşlıklar yalnızca arkadaş olan bireylerin tutumlarını değil, ayrıca, bu ilişkileri gözlemleyen veya bu ilişkilerden haberdar olan diğer kişilerin tutumlarının da iyileşmesini sağlayan önemli bir süreçtir (Davies, Wright, Aron ve Comeau, 2013).

Gruplararası arkadaşlık konusunda 208 ayrı örneklemden elde edilen bulgular ile çalışılarak yapılan dikkat çekici bir metaliz çalışmasında grupta ilişkili iki davranışsal göstergenin, diğer bir ifade ile birlikte geçirilen zamanın ve arkadaşına kendini açmanın, gruplararası tutumlarla yakından ilgili olduğu bulunmuştur (Davies, ve ark., 2011). Farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasındaki temas, yalnızca hedef dış gruba yönelik açık tutumları değil, aynı zamanda diğer dış gruplara yönelik tutumları da olumlu yönde etkilemektedir (Hewstone, 2009). Daha olumlu gruplararası tutumlar ve daha az gruplararası kaygı, gruplararası arkadaşlığın bir göstergesi olarak ifade edilmektedir. Gruplararası olumlu tutum ve azalmış gruplararası kaygı daha fazla gruplararası arkadaşlığa yol açmaktadır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasındaki arkadaşlığın varlığının, gruplararası olumlu tutumları ve azalan kaygıyı işaret ettiği söylenebilir. Duruma tersinden bakılırsa, gruplararası olumsuz tutumlar ve artan kaygı, gruplararası arkadaşlığın ve olumlu temasın olmadığına yönelik işaret olarak da ele alınabilir (Turner ve Cameron, 2016). Farklı sosyal kimliklere sahip kişiler aynı ortamlarda birlikte zaman geçirmeye başladığında, süreç boyunca tekrarlanan temas ve etkileşim hem kişilerin birbirlerine ilişkin tutumlarını etkilerken hem de diğer sosyal kimlikten bir arkadaşla geçirilen kaliteli zaman, aynı zamanda gruplararası kaygıyı da azaltabilir (Paolini, Hewstone, Cairns ve Voci, 2004).

Gruplarasası olumlu doğrudan temasın, gruplararası kaygıda ve gruplararası önyargıda azalmaya yol açtığı saptanmıştır (Hewstone, 2009; Pettigrew, 1997; Pettigrew ve Tropp, 2006). Gruplarasası olumlu temasın, gruplararası önyargıyı azaltma etkisinin, özellikle gruplararası arkadaşlıkların samimi olması durumunda daha güçlü olduğu görülmektedir (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011). Pettigrew ve Tropp (2006) 515 araştırmaya ait sonuçlar üzerinden gerçekleştirmiş oldukları meta-analiz çalışmasında, gruplararası temasın, geniş bir grup ve içerik bağlamında önyargıların azaltılmasına anlamlı düzeyde katkı sağlayabileceğini ortaya koymuşlardır. Daha fazla gruplararası temasın, genellikle daha düşük seviyelerde gruplararası önyargıya karşılık geldiği ifade edilmektedir. Hewstone (2009) gruplararası temas ve gruplararası önyargı arasında anlamlı derecede bir negatif ilişkinin mevcut olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple de gruplararası temasın önyargıları azaltma konusunda etkili bir araç olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, gruplararası arkadaşlıklar, belki de gruplararası temasın en etkili şeklidir ve gruplararası tutumları geliştirmede ve önyargıları azaltmada olumlu etkileri mevcuttur.

Benzer şekilde, olumlu gruplararası temas, aynı zamanda dış-gruba yönelik empatiyi de geliştirir. Temasta bulunan kişiler, temas edilen dış-grup üyelerinin dünyayı nasıl gördüğünü anlamaya başlarlar. Gruplarasası empati ve karşındakinin bakış açısından bakma becerisindeki bu artış, gruplararası tutumları geliştirme ve gruplararası önyargıları azaltma konusunda etkili olurlar (Pettigrew ve Tropp, 2011). Gruplarasası temas, avantajlı grubun üyelerinin dezavantajlı gruplara ve gruplararası politikalara yönelik tutumlarını geliştirip, hâlihazırdaki ayrımcı durumun korunması konusundaki kararlılıklarını zayıflatırken, aynı zamanda dezavantajlı kişilerin, avantajlı gruplara yönelik tutumlarını da geliştirebileceği belirtilmektedir (Pettigrew, 2010).

Gruplarasası temasın doğal ortamda en sık ve kolay gerçekleşebileceği mekânların başında okullar gelmektedir. Okul ortamlarında farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasındaki olumlu temasın, akranlar arasında birlikte çalışma, arkadaş olabilme ve arkadaşlığı sürdürübilme boyutunda sayısız yararları vardır. Ancak, Turner ve Cameron (2016) bireylerin her zaman dış-gruplardan arkadaşlıklar kuramadığı, çok çeşitliliğe sahip ortamlarda bile, genellikle aynı gruptan akranlarıyla zaman geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler. Benzer biçimde, gruplar arası arkadaşlıklar kurabilen "temasa hazır" gençlerin, daha sonra dış-grup üyeleri ile olumlu deneyimler yaşadıkları ve yeni beceriler kazandıkları gruplar arası deneyimler nedeniyle, temasa daha fazla güven duyacakları ve sonuç olarak, gelecekte daha fazla gruplar arası arkadaşlıklar geliştirecekleri kabul edilmektedir (Turner ve Cameron, 2016). Yukarıda yer verilen bilgilerin ışığı altında bu çalışmada aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencileri arasında deneyimlenen gruplar arası temas ve arkadaşlık dinamikleri incelenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, yurtlarda aynı odada kalan, farklı sosyal kimlik kategorilerine (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan gruplararası temasın sıklığını ve niteliğini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik çalışma olarak kurgulanmıştır (Creswell, 2013). Çalışmada veriler aynı yurt odasını paylaşan öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme tekniğinin seçiminin nedeni üniversitelerde birinci yıl tesadüfi olarak atanarak aynı yurt odasını paylaşmak zorunda kalan

farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan, doğrudan ve dolaylı gruplararası temas ve arkadaşlık ilişkilerini ve deneyimlerini, aynı odayı paylaşan kişilerin gözünden derinlemesine ve detaylı olarak incelenmektedir. Bunun için nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği temel veri toplama aracı olarak benimsenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin, birlikte zaman geçirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, birlikte ne tür faaliyetlerde bulunmaktadır?
3. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin, gönüllü olarak ortak etkileşimde bulunmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrenciler, diğer sosyal kimlikten arkadaşları tarafından kabul edilip edilememeleri ile ilgili ne düşünülmektedirler?"
5. Üniversite yurtlarında aynı odada kalan, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin, birbirleriyle kurdukları etkileşimlerin samimiyeti ile ilgili görüşleri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırma, Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ve Dokuz Eylül Üniversitesi'ne ait yurtlarda kalan öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Toplam 45 öğrenci ile yüz yüze derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş ve sözel nitel veri toplanmıştır. Görüşme yapılan kişilerin 23'ü Kürt (erkek: 9; kadın: 14), 22'si ise Türk (erkek: 7; kadın: 15) sosyal kimliğine sahiptir. Görüşülen kişilerin seçiminde aynı yurt odasında Türk ve Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler olarak, birlikte kalma koşulu ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısının Türk, yarısının Kürt sosyal kimliğine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece karşılaştırmalı veri toplanması sağlanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplamak için "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" kullanılmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin nedeni, görüşülen kişilerden derinlemesine ve detaylı olarak veri elde etmektir. Üniversite öğrencileri ile görüşme yapılırken, tüm görüşmelerde sorulan sorularda ortaklık ve aynılık sağlamak için 'görüşme formu' kullanılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazında yer alan ve birçok çalışmada kullanılan (Barlow, Louis ve Hewstone, 2009; Chen ve Graham, 2015; Florack, Rohmann, Palcu, Mazziotta, 2014; Mazziotta, Rohmann, Wrightt, Tezanos-Pinto ve Lutterbach, 2015; Pettigrew, 2008; Stringer, Irwing, Giles, McClenahan, Wilson, ve Hunter, 2009; Titzmann ve Brenick, 2015, Tropp ve Pettigrew, 2005) Likert tipi kapalı uçlu sorulardan esinlenerek açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır. Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilere Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilere yönelik sorular; Kürt

sosyal kimliğine sahip öğrencilere ise Türk sosyal kimliğine sahip öğrencilere yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Kaldığın yurttan, Kürt/Türk kökenli arkadaşlarınla ne sıklıkla birlikte zaman geçiriyorsunuz?
2. Yurt binasında, Kürt/Türk kökenli arkadaşlarınla birlikte ne tür faaliyetlerde bulunuyorsunuz?
3. Yurt binası dışında Kürt/Türk kökenli arkadaşlarınla takılıyor musunuz? Takılıyorsanız neler yapıyorsunuz?
4. Kaldığın yurttan, Kürt/Türk kökenli öğrencilerle etkileşimlerini ne ölçüde gönüllü olarak gerçekleştiriyorsun?
5. Kaldığın yurttan, Kürt/Türk kökenli arkadaşların tarafından ne ölçüde kabul edildiğini hissediyorsun? Kürt/Türk kökenli arkadaşların seni aralarına ne ölçüde alıyorlar?
6. Kaldığın yurttan, Kürt/Türk kökenli öğrencilerle etkileşimlerini ne ölçüde samimi buluyorsun?

Görüşme formu geliştirildikten sonra gruplararası ilişkiler ile ilgili çalışmalar yapan beş akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan akademisyenler, sosyal psikoloji ve sosyoloji alanında çalışmaktadır. Getirilen eleştiriler doğrultusunda görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Daha sonra pilot çalışma olarak üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formunun çalıştığı görülünce uygulamalara devam edilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler de çalışmada kullanılmıştır.

Görüşmeler tek bir araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yurtlarda kalan üniversite öğrencileri ile onların uygun gördükleri yerlerde randevulara birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce, verilerin gizliliği ve katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiş ve onam formu alınmıştır. Görüşmeler 1- 2 saat aralığında sürmüştür. Yukarıda yer alan sorular öğrencilere sorulduktan sonra, onların ağzından çıkan her bir sözcük not edilerek araştırmanın nitel ve sözlü verileri toplanmıştır.

İşlem

Bu çalışmada toplanan nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) öne sürdüğü etkileşimli model ve tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) yaklaşımı referans alınmıştır. Bu bağlamda, sırası ile veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma ve doğrulama basamakları izlenmiştir. Öncelikle, görüşme sürecinde kaydedilen tüm kayıtlı görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra, her bir görüşme sorusuna tüm çalışma grubunun verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak, araştırma sorusuyla ilgili olan temalar öğrenci ifadelerine bağlı olarak belirlenmiştir. Belirlenen temalar tekrar benzerliklerine bağlı olarak kategorize edilmiş ve veri azaltma sürecinde kullanılacak son hale getirilmiştir. Bu süreçte her bir soruya ait metinler, önceden geliştirilmiş temalar çerçevesinde azaltılarak tablolarda karşılaştırmalı olarak sunulacak hale getirilmiştir. Bu süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için temalar, temel kodlar olarak kullanılmıştır. Tablolarda yer alan temel temalar ve onlara ilişkin Türk ve Kürt öğrencilerin ifadeleri karşılaştırmalı olarak belirlendikten sonra, bu temaların metinde geçme sıklıkları

incelenmiştir. Böylece her bir temanın öğrenci ifadelerinde görülme sıklığı, içerik analizi yapılarak saptanmıştır. İçerik analizine geçmeden önce analizi yapan araştırmacının kodlama güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için “iki” araştırma sorusuna çalışma grubunun verdiği yanıtlar “yedi” gün ara ile iki kez kodlanmıştır. Her iki kodlama sürecindeki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994:64) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır [Güvenirlik = (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)]. Çalışmada kodlama güvenilirliği “.88” bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasından sonra, verilerin kodlanmasına geçilmiştir.

Tabloların oluşturulması sürecinde, kategorilerin frekansına ek olarak, o kategoriye ait kişi söylemlerine de yer verilmiştir. Böylece, verilerin karşılaştırmalı sunumunda matrislere yerleştirilecek kişi söylemleri belirlenmiştir. Matrisler içerisinde hem kategorilere ait frekans hem de kişilerin söylemlerine doğrudan yer verilerek, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin gruplararası temas ve arkadaşlık deneyimlerine ilişkin karşılaştırmalı veri seti sunulmuştur. Kategorilere ilişkin frekanslar kimi zaman çalışma grubu olan 22 Türk ve 23 Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciden fazla ya da az olabilmektedir. Bunun nedeni bazen öğrencilerin her soruya yanıt vermemeleri, bazen de çok detaylı yanıt vermeleridir. Öğrenci söylemleri verilirken “K-19-T-K” şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Birinci harf ve rakam, “katılımcı numarasını”; ikinci harf “sosyal kimliği” (T:Türk, K:Kürt); üçüncü harf de cinsiyeti (K: Kadın; E: Erkek) işaret etmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin, aynı yurt odasını paylaşırken yaşadıkları gruplararası temas deneyimleri incelenmektedir. Bu bağlamda, Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, aynı yurt odasını paylaşırken, birlikte zaman geçirmeye ilişkin görüşleri; yurt binasında birlikte ne tür faaliyetlerde buldukları; yurt binasının dışında birlikte zaman geçirip geçirmediği, eğer birlikte zaman geçiriyorlar ise neler yaptıkları; etkileşimlerini gönüllü gerçekleştirip gerçekleştirmediği; diğer sosyal kimliğe sahip arkadaşları tarafından kabul edilip edilmediği ve diğer sosyal kimliğe sahip öğrenciler ile deneyimledikleri etkileşimlerini samimi bulup bulmadıkları incelenmiştir.

Tablo 1’de Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip aynı yurt odasını paylaşan üniversite öğrencilerinin ne sıklıkla birlikte zaman geçirdiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Görüşme Sıklıkları

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Hiç	-	1	Türk:- Kürt: ...benim yakın arkadaşım yok (K-2-K-E)

Tablo 1. (devam)

Sıklıkla /her gün	16	17	<p>Türk: İhh, odada bulunduğum ya da dışarıda bulunduğum süre boyunca sıklıkla zaman geçiriyoruz birlikte... (K-7-T-K)/ ... her gün neredeyse yurttta olduğum sürece birlikte vakit geçirebiliyoruz. (K-10-T-E)/ Zamanımın çoğu onlarla, okulda olduğum süre hariç. Okulda da var Kürt arkadaşlar onlarla da zaman geçiriyorum. (K-29-T-K)/ Yani akşamdan akşama görüşme fırsatı buluyorum, akşamları da sohbet ortamı oluyor genellikle. (K-22-T-E)/ Aynı odadayız zaten 6 kişi kalıyoruz herhangi bir ayırım gözetmeksizin yapılan etkinlikler hep birlikte yapılıyor. (K-28-T-E)/ İşte ortalama 5 saat yurttta kalıyorsam üçü falan ama hafta sonları da çıkıyoruz genelde. (K-18-T-K)</p> <p>Kürt: Yaa hep geçiriyoruz vakit, çünkü oda arkadaşlarım Türk...(K-1-K-E)/ Hemen hemen her gün yurttta olduğum sürece birlikteyiz. (K-8-K-K)/ Daha çok Türk arkadaşlarımla takılıyorum (K-12-K-K)/ her gün, kaç saat okul hariç her saat (K-14-K-K)/ Odada olduğum bütün süremi onlarla geçiriyorum. (K-25-K-K)/ Çoğunlukla Türklerle birlikteyim. (K-45-K-K))/ Okul dışında kalan bütün zamanımı iğ beraber ders çalışıyoruz veya sosyal aktivitelerde bulunuyoruz. (K-39-K-E)</p>
Ara sıra/haftada birkaç kez	3	2	<p>Türk: ...haftanın da 3-4 günü falan sıklıkla görüşürüz. Ortak zaman harcıyoruz yani. (K-31-T-K)/ ...2 günde 1 ya da gün aşırı görüşüyorum. Oda arkadaşım Kürt olduğu için iğ günün belirli zamanları beraber takılıyoruz... (K-42-T-K)</p> <p>Kürt: ... hafta sonları işte, futbol maçları olunca izleriz ya da oynarız. İşte öyle yani bu sıklıklarla buluşuruz. (K-3-K-E)/ Arada oyun oynarız: voleybol olsun, satranç olsun. Onun dışında bir çay bahçesine falan gideriz. Onun dışında pek bir etkinlik yok oda arkadaşlarıyla. (K-41-K-E)</p>
Çok seyrek	2	-	<p>Türk: Çok az çünkü zaten bölümlerimiz farklı olduğu için zaman uyumsuzluğu oluyor, zaten çok ortak yönümüz yok...(K-32-T-K) Yani ayda yılda bir. (K-37-T-K)/</p> <p>Kürt: -</p>
Toplam	21	20	

Tablo 1’de görüldüğü gibi farklı (Türk/Kürt) sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin verdikleri yanıtlar dört temel kategorinin etrafında toplanmıştır. Bunlar, “hiç”, “sıklıkla/her gün”, “ara sıra/haftada birkaç kez” ve “çok seyrek” kategorileridir. Hem Türk hem de Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin yanıtları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde verilen yanıtlar daha çok “sıklıkla her gün” kategorisinde toplanmıştır. “Hiç” ve “çok seyrek” kategorisi en az tercih edilen kategoriler olmuştur. Hem Türk (16 kişi) hem de Kürt (17 kişi) sosyal kimliğine sahip öğrenciler “sıklıkla/her gün” kategorisine yönelik yanıt vermişlerdir. Öğrenciler sosyal kimlik farkı söz konusu olmaksızın, sıklıkla, her gün, yurttta olduğum sürece, zamanımın çoğu, hemen hemen her gün, odada olduğum bütün süremi, okul dışında kalan bütün zamanımı gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan farklı olarak çok az sayıda öğrenci “ara sıra/haftada birkaç kez” yanıtını vermişlerdir. “Çok seyrek” kategorisi de sadece 2 kişi tarafından verilmiştir. Tablo 1 bütün olarak değerlendirildiğinde, aynı yurt odasını paylaşan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin, zamanlarının önemli bir kısmını birlikte geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Aynı yurt odasını paylaşan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip üniversite öğrencilerinin, yurt binası içinde birlikte yaptıkları faaliyetler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Yurt Binasında Birlikte Yaptıkları Faaliyetler

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Yurtta bir şey yapmıyoruz.	3	1	Türk: Öyle yurdun içinde yaptığımız bir faaliyet yok. (K-31-T-K)/ ... pek vakit geçirmiyorum etkileşim yok. (K-37-T-K)/ Kürt: Bi faaliyette bulunmuyorum. (K-23-K-E)/ Bir şey yapmıyoruz, hiçbir şey bir paylaşımımız yok daha doğrusu. (K-36-K-K)
Spor faaliyetleri	6	10	Türk: ...spor var, pilates, hep beraber ona gidiyoruz...(K-18-T-K)/ ...yurt içinde yürüyüşe çıkıyoruz...(K-42-T-K)/ ...basketbol, futbol falan oynuyoruz... (K-44- - T E)/ Kürt: Futbol, masa tenisi... (K-2-K-E)/ Dedğim gibi mesela ığ futbol maçları halı saha maçları ... (K-3-K-E)/ Yürüyüş yapıyoruz...(K-39-K-E)/ ... genel olarak voleybol oynarız, veyahut basketbol oynarız...(K-41-K-E)
Kağıt oyunları, tavla, okey vb.	2	2	Türk: ...kart oyunları oynuyoruz mesela. (K-20-T-K)/ Yani tavla oynama,k sadece tavla sohbet ortamı oluyor... (K-22-T-E)/ ...Birkaç sefer oyun oynamıştık...(K-42-T-K)/ Kürt: ...tavla oynuyoruz... (K-24-K-E)/ ... okey falan oynarız arada. (K-3-K-E)
Dışarıda gezme	1	4	Türk: Genelde dışarıda birlikte geziyoruz...(K-40-T-K) Kürt: ... beraber haftasonu gezmeler arada bir oluyor... (K-3-K-E)/ ...pikniğe gittiğim oldu... bazen de toplanıp gezi. (K-24-K-E)
Birlikte yemek yeme	9	7	Türk: ... İşte yemeğe hep beraber gidiyoruz, kahvaltıya hep beraber gidiyoruz, akşam yemeğime hep beraber gidiyoruz. (K-18-T-K)/ ...yemek kahve beraber yapıyoruz yemeklerimizi beraber yiyoruz... (K-20-T-K)/ ...Yemekhaneye beraber gidiyoruz. (K-42-T-K)/ Kürt: ...ıh yemekhanede yemek yiyebiliyoruz... (K-4-k-K)/ ...kahvaltı yapma...(K-26-K-K)/ ...birlikte yemeğe falan gidiyoruz... (K-33-K-K)
Sohbet etme	10	8	Türk: ...gıybet yapıyoruz, başımıza gelen sorunları konuşuyoruz paylaşıyoruz, yani bir şeyleri. (K-19-T-K)/ Dışarıda oturuyoruz genelde sohbet ediyoruz, bu şekilde... (K-20-T-K)/ ...dertleşiyoruz. (K-35-T-K)/ ...çekirdek alıp bahçede oturabiliyoruz, çok ufak şeylerden mutlu oluyoruz...(K-38-T-K)/ ...kitaplar hakkında konuşuyoruz. Kişisel yaşantımız ve siyaset konularında muhabbet ediyoruz...(K-42-T-K)/ sohbet etmek, ... ıh dertlerimizi paylaşmak... (K-5-k-K)/ ığ, valla beraber oturup sohbet etmek ... (K-10-T-E) Kürt: ... konuşuyoruz oyunlar oynuyoruz ığ özel şeylerimizi de anlatıyoruz... (K-25-K-K)/ Eğ şöyle genellikle abur cubur alıp sohbet etme...(K-26-K-K)/ ...düşüncelerimizi birbirimizle paylaşmak muhabbet etmek. (K-43-K-E)/ ...kahve içip fal bakıyoruz... (K-9-K-K)
Film seyretme	4	7	Türk: ...bizim haftada iki gece film gecemiz var odaca komple o onu yapıyoruz...(K-18-T-K)/ Film izliyoruz...(K-42-T-K)/ Kürt: ...beraber film izliyoruz... (K-9-K-K)/ ... dizi, Türk film falan izleyebiliyoruz. (K-21-K-K)/ Genelde bir yerde oturup film izleriz...(K-30-K-K)
Akademik faaliyetler	3	5	Türk: İletişim kursumuz var ona gidiyoruz...(K-18-T-K)/ ... Ders çalışacağımızda bile birbirimizi teşvik edip gidiyoruz ... (K-38-T-K)/ Kürt: ...bazen ders çalıştırıyoruz ortak konularımız varsa ortak derslerimiz ... (K-14-K-K)/ Ders çalışırız...(K-45-K-K)
Müzik	1	2	Türk: Bağlama çalışıyor, türkü söylüyorum...(K-35-T-K)/ Kürt: ...Müzik açarken her yöreninkini ayrı ayrı sırayla açarız. (K-30-K-K)/...müzik dinleriz, şarkı söyleriz beraber Türkçe, Kürtçe. (K-45-K-K)
Toplam	39	46	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, üniversite yurtlarında aynı odada kalan Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin yurt binasında yaptıkları faaliyetler dokuz ana kategori etrafında

toplanmıştır. Bunlar “yurtta bir şey yapmıyoruz”, “spor faaliyetleri”, “kağıt oyunları, tavla, okey vb.”, “dışarıda gezme”, “birlikte yemek yeme”, “sohbet etme”, “film seyretme”, “akademik faaliyetler” ve “müzik”tir. Öğrencilerin yanıtları frekans düzeyinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde sosyal kimlik farkı gözetmeksizin benzer faaliyetler öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin birlikte yurt binasında yaptıkları faaliyetlerin başında sohbet etme, birlikte yemek yeme, spor faaliyetleri, film seyretme ve akademik faaliyetler gelmektedir. Öğrencilerin yanıtları bir bütün olarak değerlendirildiğinde her bir öğrencinin birden fazla faaliyeti ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin farklı oranlarda da olsa, yurt binasında birlikte yaptıkları faaliyetler nitelik açısından bir zenginlik içermektedir. Faaliyetlerin içeriği dikkate alındığında ise, her bir faaliyetin birlikte karma olarak gerçekleştirilebilecek faaliyetler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal kimlik farkını dikkate almaksızın, diğer sosyal kimliğe sahip arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler örgütledikleri anlaşılmaktadır. Sürecin anlamlı tarafı ise, hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin benzer oranda etkinlikleri birlikte gerçekleştirdiklerini ifade etmiş olmalarıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin belirttikleri karma etkinlikler, hem akademik, hem sportif, hem de sosyal ve kültürel öğeler içeren çeşitliliktedir.

Türk ve Kürt sosyal kimliklerine sahip aynı yurt odasını paylaşan üniversite öğrencilerinin, yurt binasının dışında takılıp takılmadığı, takılıyorlar ise gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Yurt Binasının Dışında, Birlikte Yaptıkları Faaliyetler

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Takılmıyorum	2	2	Türk: Takılmıyorum. (K-27-T-E)/ Yurt binası dışında kolay kolay takılmıyorum...(K-44-T-E) Kürt: yok takılmıyorum hiç. (K-23-K-E)/ ...çok takılmıyorum. (K-26-K-K)
Takılıyorum	18	19	Türk: Evet dışarda takılıyoruz... (K-7-t-K)/ ... İğ bir ara dışarı çıkmıştık...(K-15-T-K)/ Takılıyorum...(K-22-T-E)/ Kürt: Takılıyorum...(K-1-K-E)/ Takılıyorum evet okulda arkadaşlar var... (K-3-k-e)/ Takılıyorum tabi ki ikimizin de seveceği etkinliklere katılıyoruz...(K-4-k-K)
Spor aktiviteleri	4	3	Türk: ...Bisiklet sürüyoruz... (K-11-T-E)/ ... voleybol oynuyoruz... (K-29-T-K)/ ...Hasanağa bahçesine gidip top oynama... (K-31-T-K) Kürt: En fazla bowling oynuyoruz... (K-6-K-K)/ ...yürüyüşe gidiyoruz, ığ voleybol oynamaya gidiyoruz...(K-14-K-K)/ ... deniz kenarında yürüyüş yapıyoruz. Bisiklet sürüyoruz... (K-36-K-K)
Yemek yemeye gitme	6	7	Türk: Kahvaltıya gidiyoruz...(K-11-T-E)/ ...bir şeyler yemeğe gidiyoruz... (K-15-T-K) ... balık ekmek, kokoreç yemeye gidiyoruz... (K-28-T-E) Kürt: Evet, ih beraber yemek yemeye gidiyoruz...(K-9-K-K)/ Kafeye gidiyoruz genelde...(K-12-K-K)
Akademik faaliyetler	1	6	Türk: ...onların derslerine giriyorum... (K-17-T-K)/ Kürt: ...beraber ders çalışıyoruz...(K-1-K-E)/ ...Bu seminer, konferans olabilir...(K-4-K-K)/ ... Ana derslerin dışında seçmeli dersleri de birlikte seçiyoruz... (K-21-K-K)/ ... ders çalışıyoruz beraber. (K-25-K-K)/ ...daha çok ödev için buluşuyoruz... (K-33-K-K)

Tbalo 3. (devam)

Yurt binası dışında gezme	2	13	<p>Türk: ...piknik yapıyoruz... (K-22-T-E)/ ...aşlında aklımıza gelebilecek her yere gezmek de olabilir... (K-35-T-K)</p> <p>Kürt: ...geziyoruz, eğleniyoruz ... (K-1-K-E)/ ...gezmeye dolaşmaya çıkıyoruz, deniz kenarında oturmaya gidiyoruz. (K-14-K-K)/ ... izmiri gezebiliyoruz geçen seneden beri... (K-21-K-K)/ ...piknik, mangal türü ızgara... (K-41-K-E)/ ...Arada da çimliklerde oturup muhabbet etmek. (K-41-K-E)/ ...Onun dışında şehir dışına gezilerimiz oluyor...(K-43-K-E)</p>
Kafelerde oturma	8	7	<p>Türk: ...kafeye gidip oturuyoruz, eğlenmeye gidiyoruz. (K-20-T-K)/ ...dışarı bir kafeye falan oturup tabu tarzında oyunlar oynarız... (K-31-T-K) daha çok bir kafede oturup bir şeyler içmek için ... (K-37-T-K)/</p> <p>Kürt: ...Bazen öğ ders bitiminde kafelerde oturabiliyoruz. Sohbet ediyoruz...(K-3-K-E)/ ...kafede oturup 101, okey oynamak... (K-41-K-E)</p>
Kültürel etkinliklere katılma	8	8	<p>Türk: ...sinemaya gidiyoruz... (K-7-T-K)/ ...tiyatroya sahile herhangi bir sosyal etkinliğe birlikte katılıyoruz. (K-7-T-K)/ ... bir de topluca festivallere katılıyoruz, kitap okuma festivalleri falan. (K-18-T-K)/ ... konuşuyoruz etkinliklere gidiyoruz birlikte. (K-28-T-E)/ ... Birlikte sinemaya ...falan gidiyoruz. (K-32-T-K)/ ... konsere gidiyoruz... (K-35-T-K)/ ...konuşma, söyleşi ya da hoşumuza giden bir etkinliği birbirimize haber verip gitmeye çalışıyoruz. (K-42-T-K)</p> <p>Kürt: ... Birlikte film de izleyebiliyoruz... (K-4-K-K)/ ...sinemaya tiyatroya gidiyoruz...(K-14-K-K)/ ...Konsere gideriz. (K-36-K-K)/ ...müzik dinlemeye gideriz. (K-45-K-K)</p>
Alışveriş yapma	5	2	<p>Türk: ...birlikte alışveriş yapıyoruz... (K-7-T-K)/... alışverişe çıkıyoruz...(K-20-T-K)</p> <p>Kürt: ...alışveriş yapıyoruz... (K-6-K-K)</p>
Okula birlikte gidip gelme	2	1	<p>Türk: ...beraber okula gidip geldiğim zamanlar oluyor. (K-34-T-E)/ okula gidiyoruz beraber... (K-19-T-K)</p> <p>Kürt: Okula beraber gidip gelebiliyoruz... (K-43-K-E)</p>
Toplam	56	68	

Tablo 3'te görüldüğü gibi her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerden ikişer kişi birlikte takılmadıklarını, geri kalan tüm öğrenciler ise yurt binası dışında da diğer sosyal kimlikten arkadaşlarıyla takıldıklarını/zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, yurt binası dışında yaptıkları faaliyetlerin çeşitliliğine bakıldığında ise, öne çıkan faaliyetlerin başında, “kültürel etkinliklere katılma”, “kafelerde oturma”, “yemek yemeye gitme”, “sportif aktiviteler”, “yurt binası dışında gezme”, “akademik faaliyetler” ve “alışveriş yapma” gelmektedir. Öğrencilerin genelde sosyal kimlik farkı olmaksızın benzer etkinlikleri öne çıkarmalarına karşın, iki etkinlikte belirgin farklılık söz konusudur. Bunlar, “yurt binası dışında gezme” ve “akademik faaliyetler” kategorilerini, genelde Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler ifade ederken; “alışveriş yapma” kategorisini ise Türk sosyal kimliğine sahip öğrenciler öne çıkarmıştır. Öğrencilerin öne çıkardığı etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde, tüm etkinlikler yine bir önceki tabloda olduğu gibi spor, yemek, gezme, alışveriş, kültürel ve sosyal etkinlikler ile akademik etkinlikler olmaları yönünden oldukça geniş bir çeşitlilik sunmaktadır. Öğrencilerin bu etkinlikleri yaygın olarak ifade etmeleri, gruplararası arkadaşlıkların hem niceliği hem de niteliği açısından oldukça anlamlıdır ve dikkat çekicidir.

Farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip öğrencilerin etkileşimlerini ne ölçüde gönüllü gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Birlikte Etkileşime Ne Ölçüde Gönüllü Girdikleri

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Zorunlu	1	1	Türk: ...oda arkadaşım ile olan tanışıklığım da bir zorunlulukla başladı ...ama 2. Sene kendi seçimimle iki kişilik odaya çıkmaya onun da isteğiyle karar verdik ama bu seçimim de Kürt olmasının herhangi bir etkisi olmadı. (K-13-T-K) Kürt: Türk-Kürt olarak değil de geçen sene iki kişilik odada olduğumuz için mecburen zaman geçiriyorduk istesek de istemesek de tek olduğumuz için...(K-6-K-K)
Her zaman gönüllü	10	9	Türk: Her zaman öyleyim, her zaman onlarla bir şey yapmakta istekliyim. Konuşmak da aynı zamanda. (K-38-T-K)/ Hepsini, çünkü gündelik hayatımda bir şeyi istemezsem yapmam. (K-42-T-K)/ Hep gönüllü gerçekleştiriyorum. Türk-Kürt olarak zaten ayırmıyorum iletişimde...(K-32-T-K)/ Tamamiyle kendi isteğimle gerçekleştiriyorum. Birbirimize iyi gelmediğimizi düşündüğümüz zaman muhatap olmuyoruz zaten. (K-35-T-K)/ Tamamını, ...onlar yemek yerken sohbet ederken bir şeyler içerken Kürt değil de benim oda arkadaşım konumundalar...(K-18-T-K) Kürt: Ben hiçbir zaman zaten gönülsüz bir etkileşimde bulunmam hiç kimseyle. O yüzden yaptığım etkileşimlerin tümü gönülmecedir. (K-43-K-E)/ Her zaman gönüllü gerçekleştiriyorum. İradem dışında herhangi bir etkinlik söz konusu değil. (K-4-K-K)/ Zaten hep gönülmce onlarla sevdiğim için onları sorun olmuyor... (K-12-K-K)/ Yaptığım her şeye gönüllü katılıyorum onlarla bir şey yapmaktan çok zevk alıyorum. Bu sene üçü de mezun oluyor çok üzgünüm. (K-30-K-K)/ Onlarla gayet severek isteyerek etkileşim geçiriyorum aynen bu kadar. (K-8-K-K)
Çoğunlukla gönüllü	3	3	Türk: Çoğunlukla gönüllü gerçekleştiriyorum iş ama bu Kürt olmalarından kaynaklı değil o anki durumdan kaynaklı istememe durumu. (K-11-T-E)/ Çoğunlukla gönüllüyüm. Zaten bu birbirimizin istediği şeyleri yapmaya çalışıyoruz. (K-40-T-K) Kürt: Çoğu gönüllü oluyor. Gönüllü olmasa da yardımcı olmaya oluyorum...(K-24-K-E)/ Çoğunun gönüllü gerçekleştiriyorum. Sevdiğim insanlara sevdiğim bir etkinlikte onlara eşlik ederim. (K-36-K-K)
Genellikle gönüllü	3	4	Türk: ...Mutluysam gönüllü yapabiliyorum. Bir Türk için de aynı şey geçerli. (K-15-T-K)/ Bu daha çok kökenden ziyade kişilikleriyle alakalı bir durum eğer kafa dengiyse uzlaşması güç olmayan bir kişiye gönüllük esasında herhangi bir pürüz olmadan etkileşimler gerçekleştirilebilir. (K-28-T-E)/ Genelde hepsini gönüllü olarak yapıyorum yani. Zaten arkadaşımı sevdiğim için onunla öyle vakit geçirmeyi severim. (K-31-T-K) Kürt: Genelde içten konuşurum her zamanda etnik grup önemli değil...(K-2-K-E)/ İhm ih genellikle gönüllü gerçekleştiriyorum...(K-5-K-K)/ İstemediğim bir şeyi yapmam bu nedenle onlarla etkileşim kurduğum hep gönüllü olurum. Çünkü onlarla vakit geçirmeyi seviyorum. Onlarla birlikte olduğum zaman sıkılmıyorum. (K-21-K-K)/ Konuşurken o insanın Kürt olduğunu Türk olduğunu bilmiyorum bile o yüzden gönüllü gerçekleştiriyorum iletişimlerimi. (K-25-K-K)
Samimiyet durumu	1	1	Türk: Eğer samimi olduğum biriye iletişim kurduğum istekli biçimde gerçekleştiriyorum. Samimi olmadığım biriye zaten pek etkileşim kurmamaya çalışıyorum. (K-37-T-K) Kürt: Karşımdakiyle içten konuşmasam kendim istemem samimi bir iletişim yoksa iletişim kurmam. (K-2-K-E)
Toplam	18	18	

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenci yanıtları beş kategorinin etrafında toplanmıştır. Bunlar “zorunlu”, “her zaman gönüllü”, “çoğunlukla gönüllü”, “genellikle gönüllü” ve “samimiyet durumu” kategorileridir. Her iki sosyal kimliğe sahip birer öğrenci zorunlu kategorisine yönelik söylemlerde bulunmuştur. Onun dışında diğer öğrenciler, farklı düzeylerde olmak kaydıyla, etkileşimlerini gönüllü olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Her iki sosyal kimlikten öğrencilerin neredeyse yarısına yakını, her zaman gönüllü kategorisini ifade etmiştir. Her zaman, çoğunlukla ve genellikle gönüllü kategorilerine ait ifadeler birlikte değerlendirildiğinde,

öğrencilerin sosyal kimlik farkı söz konusu olmaksızın, etkileşimlerini gönüllü olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu üç kategoriye ait öğrenci ifadelerinde öne çıkan vurgu ise, hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin, etkileşimlerini gönüllü ve içten olarak gerçekleştirdiklerini vurgulamış olmalarıdır. Bu süreçte öne çıkan gerekçeler ise, “Türk/Kürt olarak zaten ayırmıyorum”, “onlar yemek yerken, sohbet ederken, bir şeyler içerken, Kürt değil de benim oda arkadaşım konumundalar”, “daha çok kökenden ziyade kişilikleriyle alakalı bir durum eğer kafa dengiyse”, “etnik grup önemli değil” ve “konuşurken o insanın Kürt olduğunu Türk olduğunu bilmiyorum bile, o yüzden gönüllü gerçekleştiriyorum iletişimimi” gibi gerekçelerin ifade edilmiş olması çok anlamlıdır. Öğrenciler, sosyal kimlikten çok, kişiliği ve üst kimlik olarak insan kimliğini öne çıkarmışlardır. Aynı odada kalan öğrenciler zamanla etkileşimlerinde, sosyal kimliği arkaya atarak, insan üst kimliğini ya da kişisel özelliklerini daha çok öne çıkarmışlardır.

Aynı yurt odasını paylaşan, farklı sosyal kimlikteki (Türk/Kürt) üniversite öğrencilerinin, diğer sosyal kimliğe sahip öğrenciler tarafından, kabul edilme düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin, Diğer Gruptan Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme Düzeyi

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Kabul edilmiş hissettim	10	12	<p>Türk: İh genelde her konuda onların içinde hissediyorum kendimi... (K-7-T-K)/ Kabul ettiklerini hissediyorum. Ben istediğim zaman yanlarında her şekilde bulunabiliyorum... (K-11-T-E)/ Beni aralarına diğer normal kendi normal arkadaşları nasılsa o derece alıyorlar... (K-28-T-E)/ Kürt arkadaşlarım beni diğer arkadaşlardan hiçbir şekilde ayırt etmiyorlar. Nitekim ben de onları ayırt etmiyorum. (K-34-T-E)/ ... Ortak paylaşımlar olduğu sürece kişinin etnik kökeni bizim açımızdan hiçbir sorun oluşturmadı. (K-40-T-K)/ Normal arkadaş olarak alıyor, öyle ayrımcılık olmuyor. (K-31-T-K)/ Dışlanmadım, normal arkadaşlarıymış gibi herkes gibi davranıyorlar zaten. (K-20-T-K)/ Ya bi topluluk olarak gezmeyoruz zaten Kürtler Türkler karışık geziyor bi ayrımcılık yapmıyorlar... (K-29-T-K)</p> <p>Kürt: Yani Türk arkadaşlarım benle zaman geçirmekten ıı baya zevk alıyorlar gördüğüm kadarıyla genelde hep beraber etkinlik yapalım diye ya da beraber takılıp bir şeyler yapalım diye ararlar beni. (K-3-K-E)/ Türk olan arkadaşlarla Kürtlere oranla sadece birimizin Türk birimizin Kürt olduğu gibi bir fark var başka da yok. Sanırım iki yılı doldurduğumuz için sanırım öyle Kürt-Türk ayrımı vesaire yok... (K-8-K-K)/ Herhangi bir ayrıma uğramadım. Kendi Türk arkadaşlarına ne derece yakınsa bana karşı da o derece yakın. Ben de Kürt arkadaşlarıma ne kadar yakınsam onlara da o derece yakınım. (K-4-k-K)/ Ya öyle bir ayrımcılıkla hiç karşılaşmadım Türk arkadaşlarımı ne kadar içlerine alıyorlarsa beni de o kadar etnik köken ayrımı yapmıyorlar. Nerden geldiğimin dini inanışlarımın ya da etnik kökenimin hiçbir önemi olmuyor. Kafa yapımız uyuyorsa beraber vakit geçirirken eğleniyorsak benim açımdan da onlar açısından da bir sorun yok. (K-21-K-K)/ ...kendimi hiç dışlanmış hissetmedim, tam tersi Diyarbakır’dan geldiğimi öğrenince çok sevindiler. Arkadaşlarım olsun hocalarım olsun beni aralarında gördüklerine mutlu ettiler... (K-33-K-K)/ Yine çoğunlukla kabullendiğimi hissettim ve genelde ya çoğunluk tarafındaydım ya da eşittik belki de bundan kaynaklanıyor. (K-36-K-K)/ İğ hiç dışlandığımı hissetmedim oda arkadaşlarımla Türk ya da Kürt olduğum için anlamıyoruz daha çok kafalarımızı uyuştugu için bu yüzden herhangi bir dışlanma hissetmedim şimdiye kadar. (K-25-K-K)/ Hiçbir zaman dışlandığımı hissetmedim her zaman içlerimdeydim öyle hissettim. Bir de bu hani insanların arasındaki sohbetle alakalı bir şey olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir şeyler paylaştıkça bağlanıyorsun çünkü ailen yok her durumda yanında onlar oluyor... (K-26-K-K)/ ...ilk yurda geldiğimde uzun bir süre yaklaşık bir aya yakın Kürt olduğumu bilmiyorlardı. Babam telefon açtığında ben Kürtçe konuştum arkadaşlar dikkatini telefonlarına ve işte dikkatleri okudukları yazıdayken ben konuşmaya başlayınca dikkatleri dağıldı. Bunu biraz garipsediler bu durumu. Kürt olduğumu öğrendiler o anda. Ama hiçbir zaman ırkımı sormadılar. Te ırkımı bilmeden önceki tavırları ile ırkımı öğrendikten sonra bana karşı olan tavırlarında herhangi değişiklik hissetmedim. Her türlü faaliyette davet ediyorlar mesela. (K-16-K-E)</p>

Tablo 5. (devam)

Yurt ortamına uyum	1	4	<p>Türk: ... Yurda ilk geldiğim sıralarda doğal olarak her insan mesafeli oluyor birazcık birbirine. Zamanla birbirimizle konuştuğumuzda tanışıkça daha fazla samimi oluyoruz birbirimizi tanıyoruz... (K-10-T-E)/</p> <p>Kürt: İlk tanıştığımızda genelde çekmiyorlar hani Kürt olduğumuz için Kürt insanlara karşı önyargıları oluyor genelde ama birbirimizi tanıdığımızda daha çok kaynaşıyorum, Kürt insanlardan daha çok yakın oluyorlar bana. (K-12-K-K)/ İlk yılımda hiçbir şekilde beni aralarına almadıklarını düşünüyordum dışladıklarını... (K-30-K-K)/ İlk yılımda hiçbir şekilde beni aralarına almadıklarını düşünüyordum dışladıklarını. Ama iki yıldır olan oda arkadaşlarım tamamıyla beni benimsemiş durumdalar her türlü. tüm düşüncelerimi anlayışla karşılıyorlar. (K-30-K-K)/ İlk başta ığ mesafeli olarak yaklaştılar bize hatta birisinde ırkçı bir davranış izledim, gördüm. Daha sonra birbirimize karşı daha farklı izlenimler oluşturduk. Kardeş olduğumuzu defalarca oturup konuştuk. Şu an ise birbirimize olan dostluğumuz pekişmiş durumda ve ırkçı davranışı biraz daha minimum seviyeye düşü. Hatta birisi de bizi tanıdıktan sonra Kürtlere olan önyargısı bittiğini söyledi. (K-41-K-E)</p>
Dışlanmış hissettim	2	1	<p>Türk: ... sadece bazen kendi aralarında Kürtçe konuştukları zaman biraz dışarda hissediyorum kendimi. Ama hemen bana açıklama yapıyorlar ne konuştuklarına dair...(K-7-T-K)/ ... Çok mesafeli durabiliyor bazen. ... (K-38-T-K)</p> <p>Kürt: Siyaset ya da etnik yapı söz konusu olduğunda kesinlikle dışlanmış hissediyorum...(K-45-K-K)</p>
Örtük dışlama	3	1	<p>Türk: ... ama bazı konularda kendilerini kendi kökeninden insanlara daha yakın gördüklerini söyleyebilirim...(K-28-T-E)/ ... Ama yakınlık olarak bir Türk arkadaş var odada onla yakınım genel olarak. (K-32-T-K)/ Aralarına almama gibi bir durum söz konusu değil ama tabii bir Kürtle kurdukları kadar yakın iletişim kuramıyorlar. (K-37-T-K)/</p> <p>Kürt: ...İlk geldiğim zamanlar Kürt olan arkadaşımın daha yakın daha samimi buldum bu da çünkü Türk milliyetçisi olan insanlarla karşılaşmayı istemediğim için hmm onları sevmediğim için karşılaşmaktan korkuyordum. (K-8-K-K)</p>
Toplam	16	18	

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin yanıtları dört kategorinin etrafında toplanmaktadır. Bunlar, “kabul edilmiş hissettim”, “yurt ortamına adaptasyon”, “dışlanmış hissettim” ve “örtük dışlama”dır. Öğrencilerin yarısından fazlası kabul edilmiş hissettim kategorisine ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Farklı olarak, “yurt ortamına uyum” kategorisi, Kürt sosyal kimliğine sahip öğrenciler tarafından; “örtük dışlama” ise Türk sosyal kimliğine sahip öğrenciler tarafından diğer sosyal kimliğe göre daha fazla öne çıkarılmıştır. Öğrencilerin diğer sosyal kimliğe sahip öğrenciler tarafından kabul edilmeye yönelik öne çıkardıkları kategoriler içerik olarak incelendiğinde oldukça çarpıcı temalara rastlanmaktadır. Öğrenciler sosyal kimlik farkı gözetmeksizin sıklıkla, kabul edilmiş hissettim kategorisinde, “ayırt etmiyorlar”, “ayrımcılık olmuyor”, “ayrıma uğramadım”, “ayrımcılıkla hiç karşılaşmadım”, “kendimi hiç dışlanmış hissetmedim”, “çoğunlukla kabullendiğimi hissettim”, “paylaştıkça çoğalıyor” gibi söylemleri öne çıkarmışlardır. Dolayısıyla, her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin birbirlerine ilişkin bu olumlu söylemleri çok dikkat çekicidir. Bu söylemlerden farklı olarak, “Türk ya da Kürt olduğum için anlaşmıyoruz, daha çok kafalarımız uyuştugu için” gibi sosyal kimlik yerine kişilik özelliklerinin öne çıkarılması da çok dikkat çekicidir. Farklı olarak, gruplararası arkadaşlığın önemi ve olumlu etkisi de öne çıkarılmıştır. Örneğin, “İlk tanıştığımızda genelde çekmiyorlar, hani Kürt olduğumuz için Kürt insanlara karşı önyargıları oluyor genelde ama birbirimizi tanıdığımızda daha çok kaynaşıyoruz, Kürt insanlardan daha çok yakın oluyorlar bana.”, “iki yıldır olan oda arkadaşlarımın tamamıyla beni benimsemiş durumdalar” gibi başlangıçta yaşanan olumsuz duyguların, zamanla, arkadaşlığın gelişmesine koşut olarak yakın ve samimi arkadaşlığa ve dostluğa evrildiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla, gruplararası arkadaşlığın niceliği ve niteliği arttıkça “sosyal kimlikten” “kişisel kimliğe” yönelik bir odaklanma ve dönüşüm söz konusudur.

Bu söylemlerden farklı olarak, sadece üç kişi dışlanmış hissettiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde, üç Türk ve bir Kürt sosyal kimliğe sahip öğrenci diğer sosyal kimliğe sahip öğrenciler tarafından örtük ayrımcılığa maruz kaldıklarını vurgulamışlardır. Diğer gruba ait arkadaşlarının, kendi sosyal kimliğine ait iç-grup arkadaşları ile daha yakın ilişki kurduklarını ve iç-grup üyesi arkadaşlarını daha yakın gördüklerini vurgulamışlardır.

Aynı yurt odasını paylaşan, farklı sosyal kimlikteki (Türk/Kürt) üniversite öğrencilerinin, diğer sosyal kimliğe sahip öğrencilerle etkileşimlerini, ne kadar samimi bulduklarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Yurtlarda Kalan Türk ve Kürt Sosyal Kimliklerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Birbirlerini Samimi Görme Düzeyleri

Kategoriler	T	K	Öğrencilerin İfadeleri
Samimi bulmuyorum.	3	-	Türk: Samimi bulmuyorum, samimi olacak bir sohbet de gerçekleştiriyorum. Yüzeysel. (K-32-T-K)/ Yani kendilerini birazcık ayrıştırdıklarını düşünüyorum bizden. Bu yüzden bazen samimiyet yakalayamıyorum onlarla. (K-37-T-K) Kürt:-
Samimi buluyorum.	13	14	Türk: Vakit geçirdiğim hemen hemen hepsinde samimi buluyorum, çünkü onlarla olan arkadaşlık ilişkilerimizde birbirimize karşı açık ve netiz. (K-7-T-K)/ Genellikle samimi davranıyorlar. Birazcık da karşımdaki insanlarla alakalı bir şey. Benden yaşça büyük oldukları için daha samimi davranıyor daha anlayışlı karşıyorlar beni. (K-10-T-E)/ Yani gayet samimi yani yapmacık olarak değil içimden geldiği için vakit geçiriyorum arkadaşlarımla. (K-31-T-K)/ Çok samimi buluyorum. Belki de kalabalık bir aileden geliyor olmanın etkisiyle sevdiği insanları kardeş gibi benimsiyor. Benim oda arkadaşım için. (K-35-T-K)/ Oda arkadaşım ile oldukça samimiyim. Annemle babamla o kadar konuşmuyorum... (K-40-T-K) Kürt: Samimi, ya hiçbir zaman samimiyetten şüphe duymadım benim için samimi geliyor. (K-4-K-K)/ İhm ıh genellikle yakın olduğum insanlarda samimi buluyorum ihm birisiyle samimi olabilmem için çok zaman geçirmem lazım bu kadar olsun. (K-5-K-K)/ Kaldığım yurttta Türk arkadaşlarım gayet sıcak insanlar oldukları için onları çok fazla samimi buluyorum. (K-8-K-K)/ Çok samimiyimdir onlarla. Zaten en yakın arkadaşlarım Türk oluyor genelde. (K-12-K-K)/ Baya iyi bence samimiyet düzeyimiz, yani ailelerini tanımak illa ki bir samimiyet göstergesi olmayabilir ama bunu birbirimize birbirimizin hayatı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için de yapmıştık. (K-14-K-K)/ Her konuda tanıştığımız zamandan beri her konuda bana açıklar ya hiçbir zaman benden bir şeyleri saklayarak konuştuklarını görmedim...(K-21-K-K)/ Gayet samimi buluyorum iletişimlerini, çünkü çevremdeki insanlar etnik kökenin insan kişiliğini belirlemediğinin farkında olmadıkları zaman da anlaşılıyor zaten. O yüzden iletişimlerinde gayet samimiyim. (K-25-K-K)/ Siyaset dışında konuşulduğundan yaptığımız etkileşimlerin samimi olduğunu düşünüyorum. (K-43-K-E)/ 3. Sınıf hemşire arkadaşım onunla daha uzun tanıştığım için onunla daha fazla samimi sohbetlerimiz var. Yeni gelen iki arkadaş yeni oldukları için onlarla çok fazla samimi olamıyoruz. (K-16-K-E)
Örtük ayrımcılık	4	2	Türk: Hani bu konuda dürüst olmak gerekirse bir adım geride bir samimiyet düzeyiyle etkileşimler gerçekleştirildiğini savunabilirim. Fakat bu da yine karakteristik özelliklerle alakalı olduğu için Kürt kökenli arkadaşlarla ruh eşi diye tabir ettiğimiz bir samimiyet düzeyine gelemeceğimizi göstermiyor. (K-28-T-E)/ Yüzde olarak %90 samimi buluyorum. Ne kadar olsa da kültür farkı var. (K-34-T-E)/ Onların biraz rahatsız olduğunu hissediyorum çünkü azınlıklar, yanlış anlaşılma korkusu var bu yanlış anlaşılma sonucu, muhabbetimiz eskisi gibi olmayabilir. Benim açımdan bakacak olursak, %90 kendi istediğim için muhabbet ediyorsam, %10 onlar kendini iyi ve ait hissetsinler diye dahil oluyorum. (K-18-T-K)/ Gerçek bir arkadaşlık kurmayı denemediğim için hani bulunduğum seviyede ne kadar samimi hissedebiliyorsam o kadar samimiyiz. (K-27-T-E) Kürt: Yani Kürt kökenli arkadaşlarla samimiyetinden bir nebze daha az. (K-23-K-E)/ %30 diyebilirim... (K-36-K-K)
Toplam	20	16	

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin, diğer sosyal kimliğe sahip arkadaşlarıyla yaşadıkları etkileşimleri ne ölçüde samimi bulduklarına ilişkin söylemleri üç temel kategorinin etrafında

toplanmıştır. Bunlar, “samimi bulmuyorum”, “samimi buluyorum” ve “örtük ayrımcılık”tır. Türk sosyal kimliğe sahip sadece üç öğrenci etkileşimlerini samimi bulmadıklarını ifade etmiştir. Hem Türk hem Kürt sosyal kimliğe sahip öğrencilerin büyük bir bölümü ise, etkileşimlerini samimi bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilişkilerini samimi ve içten buldukları söylenebilir. Bundan farklı olarak, dört Türk ve iki Kürt sosyal kimliğe sahip öğrenci ise, örtük ayrımcılığı işaret etmiştir. Her iki sosyal kimliğe sahip öğrenciler de diğer dış-grup üyesi kişilerle ilişkilerinde samimiyet olsa bile, yine de dış-grup üyesi kişilerin kendi sosyal kimliklerinden gelen iç-grup üyesi kişilerle daha özel bir yoğunluk ve nitelikte samimiyet yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma

Bu çalışmada, aynı yurt odasını paylaşan, farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencileri arasında yaşanan doğrudan ve dolaylı gruplararası temas ve arkadaşlık ilişkileri onların dilinden incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, aynı odayı en azından bir yıl paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip üniversite öğrencilerinin temas sıklıklarına ilişkin söylemlerinin önemli bölümünün sıklıkla “her gün” düzeyinde olması oldukça anlamlıdır. Hem Türk hem de Kürt sosyal kimliklerine sahip öğrencilerin “*sıklıkla, her gün, yurttan olduğum sürece, zamanımın çoğu, hemen hemen her gün, odada olduğum bütün süremi, okul dışında kalan bütün zamanımı*” gibi yanıtları öne çıkarmışlardır. Benzer şekilde öğrencilerin birlikte yurt binasında sıkça yaptıkları faaliyetlerin başında sohbet etme, birlikte yemek yeme, spor faaliyetleri, film seyretme ve akademik faaliyetler gelmektedir. Öğrencilerin yanıtları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, faaliyetlerin birlikte karma olarak gerçekleştirilebilecek faaliyetler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin belirttikleri karma etkinlikler, hem akademik, hem sportif, hem de sosyal ve kültürel öğeler içeren çeşitlilikte olduğu bulunmuştur. Aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin zamanla karma etkinliklere sıkça yöneldikleri ve birlikte deneyimledikleri söylenebilir. Öğrencilerin belirttikleri oldukları gruplararası temas sıklığı ve niteliğine dair söylemler, gruplararası temasa yönelik çarpıcı bir görünüm sunmaktadır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin aynı odayı paylaşmaktan kaynaklı olarak, zamanla hem temas sıklıklarının hem de temas kalitesine yönelik birlikte yaptıkları faaliyetlerinin çeşitliliğinin ve yoğunluğunun arttığı saptanmıştır.

Gruplararası olumlu temas arttıkça gruplararası önyargıların azaldığına ilişkin alanyazında yer alan bulgular (Hewstone, 2009; Pettigrew 1997, 1998; Pettigrew ve Tropp, 2006, 2011; Turner, Hewstone, Voci, Paolini ve Christ, 2007) ile bu çalışmada elde edilen gruplararası temas sıklığına ve niteliğine ilişkin sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında zamanla gelişen olumlu gruplararası temasın ve arkadaşlığın sonucu olarak, gruplararası önyargıların azalabileceğine ve dönüşebileceğine ilişkin söylem ve çıkarımlarda da bulunulabilir. Öte yandan bu çalışmada bulunmamasına karşın, birlikte aynı odayı paylaşmayı başaramayan öğrencilerin de zaman içinde farklı odalara geçme olasılığını da göz önünde bulundurmak gerekir. Bu çalışmadaki verilerin bir yıl aynı odayı paylaşmayı başarmış kişilere ait olduğunu dikkate almak gerekir.

Farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün yurt binası dışında da diğer sosyal kimlikten arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirdikleri saptanmıştır. Bu bulgu oldukça anlamlı ve çarpıcıdır. Hem yurt binası içinde hem de yurt binası dışında farklı sosyal kimliğe sahip üniversite öğrencilerinin birlikte zaman geçirmesi, temas sıklığı ve niteliği

açısından önemlidir. Benzer şekilde, öğrencilerin yurt binası dışında yaptıkları faaliyetlerin çeşitliliğine bakıldığında öne çıkan faaliyetlerin başında, “*kültürel etkinliklere katılma*”, “*kafelerde oturma*”, “*yemek yemeye gitme*”, “*sportif aktiviteler*”, “*yurt binası dışında gezme*”, “*akademik faaliyetler*” ve “*alışveriş yapma*”nın geldiği saptanmıştır. Öğrencilerin öne çıkardığı bu etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde, spor, yemek, gezmek, alışveriş, kültürel ve sosyal etkinlikler ile akademik etkinlikler olma yönünden oldukça geniş bir çeşitlilik sunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bu etkinlikleri yaygın olarak ifade etmesi, gruplararası temasın ve arkadaşlığın hem sıklığı hem de niteliği açısından oldukça anlamlıdır ve dikkat çekicidir. Hem yurt binasında hem de yurt binasının dışında artan gruplar arası olumlu temas ve arkadaşlık ilişkilerinin alanyazında yer alan artan olumlu temasa bağlı olarak azalan gruplararası önyargı (Pettigrew 1997, 1998; Pettigrew ve Tropp, 2006, 2011) ve artan olumlu gruplararası olumlu tutum (Chen ve Graham, 2015; Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011) penceresinden bakıldığında, “üniversite yurt yaşamının” aynı odayı paylaşan farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasındaki ilişkinin geliştirilmesi açısından, uygun bir strateji olduğu söylenebilir.

Farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin birlikte gerçekleştirdikleri gruplararası etkileşimlere ne ölçüde gönüllü olarak girdikleri analiz edildiğinde, hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğine sahip öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkileşime gönüllü girdikleri bulunmuştur. Her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin söylemlerinde öne çıkan temel vurgu, etkileşimlerini gönüllü ve içten olarak gerçekleştirdikleri vurgusudur. Bu süreçte öne çıkan gerekçeler arasında, “*Türk/Kürt olarak zaten ayırmıyorum*”, “*onlar yemek yerken, sohbet ederken, bir şeyler içerken, Kürt değil benim oda arkadaşım konumundalar*”, “*daha çok kökenden ziyade kişilikleriyle alakalı bir durum eğer kafa dengiyse*”, “*etnik grup önemli değil*” ve “*konusurken o insanın Kürt olduğunu Türk olduğunu bilmiyorum bile, o yüzden gönüllü gerçekleştiriyorum iletişimimi*” gibi gerekçelerin ifade edilmiş olması da oldukça anlamlıdır. Öğrenciler, sosyal kimlikten çok, kişiliği ve bir üst kimlik olarak insan kimliğini öne çıkarmışlardır. Aynı odada kalan öğrenciler zamanla etkileşimlerinde sosyal kimliklerinin algısını ve görünürlüğünü bastırarak, insan ve arkadaş üst kimliğini ve kişisel özelliklerini daha çok öne çıkarmışlardır.

Zamanla öğrenciler iki farklı sosyal kimlik kategorisinden farklı olarak, yeni üst kategorik ortaklıklar inşa ederek, tek bir ortak üst grup kimliğine dönüşüm geçirmektedirler (Dovidio, Gaertner, Saguy, 2007; Gaertner, Dovidio ve Bachman, 1996). Diğer bir ifade ile Türk ve Kürt kimliklerinden ziyade, insan ve yurt oda arkadaşı üst kimliği ile alternatif “biz” yaratarak birbirlerine yaklaştıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, iki farklı kimlikten tek bir ortak kimliğe yönelik dönüşüm, öğrenciler arasındaki sosyal kimliğe yönelik örtük önyargı, gruplararası yanlılık ve gruplararası kaygı gibi duyguların azalmasına ve olumlu gruplararası tutumların (Dovidio, Gaertner ve Saguy, 2007), yardım ve prososyal davranışların, iş birliğinin ve kendini dış-grup üyesi kişilere açma davranışının (Dovidio vd., 1997) ortaya çıkmasına vesile olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir durum West, Pearson, Dovidio, Shelton ve Trail’in (2009) çalışmalarında da yer almaktadır. Bu çalışmada gruplararası ortaklıkların artmasının bir sonucu olarak arkadaşlık duygularının gelişmesi söz konusu olmuştur. Dolayısıyla, yurt ortamında öğrenciler arasında ortaya çıkan “oda arkadaşı”, “insan” gibi üst sosyal kimlik kategorilerinin arkasında, aynı yurt odasında gelişen gruplararası temasın, arkadaşlığın ve etkileşimin sıklığının ve kalitesinin artışı olduğu söylenebilir.

Aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliğe (Türk/Kürt) sahip üniversite öğrencilerinin diğer gruptan öğrenciler tarafından kabul edilip edilmedikleri incelendiğinde, her iki kimliğe

sahip öğrencilerin yarısına yakınının kendilerini kabul edilmiş hissettiklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, sosyal kimlik farkı gözetmeksizin, sıklıkla, “ayrımcılık olmuyor”, “ayrıma uğramadım”, “ayrımcılıkla hiç karşılaşmadım”, “kendimi hiç dışlanmış hissetmedim”, “çoğunlukla kabullendiğimi hissettim”, “paylaştıkça çoğaltıyorsun” gibi söylemleri öne çıkardıkları bulunmuştur. Bu söylemlerden farklı olarak, “Türk ya da Kürt olduğum için anlamıyoruz, daha çok kafalarımız uyduğu için” gibi sosyal kimlik yerine, kişilik özelliklerinin öne çıkarılması da çok dikkat çekicidir.

Bundan farklı olarak, öğrencilerin bir başka söylemi de oldukça dikkat çekicidir: “Türk olan arkadaşlarla, Kürtlere oranla sadece birimizin Türk, birimizin Kürt olduğu gibi bir fark var başka da fark yok. Sanırım iki yılı doldurduğumuz için öyle Kürt-Türk ayrımı vesaire yok...”. Dolayısıyla, aynı yurt odasında uzun süre birlikte olan öğrencilerin artık birbirlerini sosyal kimliklerinden öte, insan kimlikleri ve kişisel özellikleri ile görmeye başladıklarına ilişkin anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Benzer şekilde, gruplararası arkadaşlığın önemi ve olumlu etkisi de öne çıkarılmıştır. Örneğin, “İlk tanıştığımızda genelde çekmiyorlar, hani Kürt olduğumuz için Kürt insanlara karşı önyargıları oluyor genelde ama birbirimizi tanıdığımızda daha çok kaynaşyoruz, Kürt insanlardan daha çok yakın oluyorlar bana.”, “iki yıldır oda arkadaşız, tamamıyla beni benimsemiş durumdadır” gibi başlangıçta yaşanan olumsuz duygu ve düşüncelerin, zamanla gruplararası arkadaşlığın gelişmesine koşut olarak, yakın ve samimi gruplararası arkadaşlığa ve dostluğa evrildiği ve dönüştüğü vurgulanmıştır. Dolayısıyla, gruplararası arkadaşlığın niceliği ve niteliği arttıkça “sosyal kimlikten”, “kişisel kimliğe ve üst ortak kimliklere” diğer bir ifade ile yeni “biz” kimliğine yönelik bir odaklanma ve dönüşüm söz konusudur. Tüm bu sonuçlar alanyazında yer alan gruplararası temasın artışına bağlı olarak kişilerin ortak ve üst kimlikler inşa ettiğine ve bu ortak üst kimliğin de grup yanlılıklarını, gruplararası önyargıları ve ayrımcılığı azalttığına (Dovidio vd., 1997; Dovidio, Gaertner, Saguy, 2007; Gaertner ve Dovidio, 2005; Gaertner, Dovidio ve Bachman, 1996) yönelik bulgularla paralellik göstermektedir.

Aynı yurt odasını paylaşan, farklı sosyal kimlikteki (Türk/Kürt) üniversite öğrencilerinin, diğer sosyal kimliğe sahip öğrencilerle etkileşimlerini ne kadar samimi bulduklarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin yarıdan çoğunun birbirleriyle olan etkileşimlerini samimi ve içten buldukları saptanmıştır. Bundan farklı olarak, sınırlı sayıda hem Türk hem de Kürt sosyal kimliğe sahip öğrencinin ise, örtük ayrımcılığı işaret ettiği saptanmıştır. Her iki sosyal kimlikten öğrencilerin diğer grup üyesi kişilerle ilişkilerinde samimiyetleri olsa bile, yine de dış-grup üyesi kişilerin kendi sosyal kimliklerinden gelen iç-grup üyesi kişilerle daha özel bir yoğunlukta ve nitelikte samimiyet yaşadıkları saptanmıştır.

Genel Sonuç

Sonuç olarak, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin arkadaşlıkları, olumlu temasları ve etkileşim sıklıkları ve nitelikleri arttıkça ve geliştikçe dış-grup üyesi arkadaşlarının ait olduğu sosyal kimliğin görünürlüğünün azaldığı, sosyal kimlik yerine daha üst kimlik olan insan kimliğinin ve kişisel özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrenciler karşılıklı olarak artan gruplararası temas sıklığına ve niteliğine bağlı olarak, o arkadaşlarını kişilik özellikleri ve bir üst kimlik olarak, insan üst kimliğiyle görmeye başladıkları söylenebilir.

Diğer sosyal kimliğe ait kişilerle olan ilişki, olumludan olumsuz doğru evrilmeye ve olumsuz deneyimler ve olumsuz temas artmaya başladığı zaman ise zihnin derinliklerinde kilitlenmiş ve bastırılmış olan gruplararası önyargı, olumsuz tutum ve olumsuz duygular ve sosyal kimliğin

görünürlüğü belirgin olmaya ve yüzeye çıkmaya başlamaktadır. Dış-grup üyesi kişi, artık bu olumsuz tutum, duygu ve önyargılı lenslerle görülmeye ve tanımlanmaya ve kişilerin sosyal kimlikleri ile olumsuz davranışlar ilişkilendirilmeye başlanmaktadır. O nedenle, gruplararası önyargı, dışlama, olumsuz tutum, olumsuz duygu ve ayrımcılık belki yok edilemez ama gruplararası arkadaşlığın, yatıştırıcı ve bastırıcı etkisi aracılığıyla zihnin derinliklerinde hapsedilebilir. Bu nedenle gruplararası temasın ve arkadaşlığın sıklığının ve niteliğinin artırılması için çalışırken, diğer yandan gruplararası önyargının, olumsuz duyguların, dışlamanın ve ayrımcılığın azaltılması için uygulamalı çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır. Gruplararası temas ve arkadaşlıkların artırılması için yapılacaklar ile gruplararası önyargının, dışlamanın ve ayrımcılığın azaltılması için yapılacaklar bazen örtüşebildiği gibi çoğu zamanda farklılaşabilecektir. Öğrencilerin, gruplararası temas ve arkadaşlık bağlamında kurgulanmış karma etkinlikler çerçevesinde, davranışları değiştiği zaman, asimetrik olarak, algıları, düşünceleri ve duyguları da dönüşmeye başlayacaktır. Üniversite yurtları, gruplararası temas ve arkadaşlıkların geliştirilmesi için çok değerli doğal toplumsal ortamlardır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda hem araştırmacılara hem de uygulamacılara birtakım önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılar açısından sürece bakıldığında, çalışma nitel çalışma olduğu için sınırlı sayıda üniversite öğrencisi ile görüşülerek elde edilen sonuçların, sadece yurtlarda yaşayan diğer öğrencileri anlamak için kullanılması söz konusudur. Bu nedenle, çalışmanın genellenebilirliğini arttırmak için kesitsel ve boylamsal çalışmalar ile deneysel ya da yarı deneysel çalışmalarla desteklenmesine gereksinim vardır. İlave, aynı yurt odasında kalan farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin gruplararası temas deneyimleri ile, evlerde ya da aynı yurt odalarında kalan, aynı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin deneyimleri karşılaştırılabilir. Böylece aynı odada kalan tek bir grubun üyeleri ile aynı odada kalan farklı grupların üyeleri arasındaki farklılıklar daha net anlaşılabilir. Böylece Türkiye gibi farklı sosyal kimliklere sahip insanların birlikte yaşadığı ortamlarda, gruplararası önyargı, olumsuz tutum, dışlama ve ayrımcılığın doğasını anlamak ve önleyici, koruyucu ve bütünleştirici programlar geliştirmek için gerçek yaşam temelli veriler elde edilmiş olacaktır.

Uygulamacılar açısından sürece bakıldığında ise, yurtlarda tesadüfi olarak aynı yurt odasını paylaşan farklı sosyal kimliğe sahip öğrenciler arasında ortaya çıkan temas sıklığı ve niteliğinin, çok sayıda olumlu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanılarak, Türkiye’de yurtlarda, özellikle gruplararası önyargıyı, ayrımcılığı, dışlamayı, olumsuz tutumları azaltmak ve dönüştürmek için, farklı sosyal kimliklere (Türk/Kürt; Alevi/Sünni) sahip öğrencilerin aynı yurt odalarını paylaşmalarını sağlanmalıdır. Ancak farklı sosyal kimliklere sahip kişileri aynı yurt odasına vermek, her zaman olumlu gruplararası ilişkileri, teması ve arkadaşlığı geliştirmez. Bazen gruplar arası anlaşmazlıkların ve önyarguların doğmasına da neden olabilir. Bu nedenle yurtlarda, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin olumlu temas ve arkadaşlıklarını geliştirebilmeleri için organize sosyal ortamların yaratılması ve planlanmış etkinliklerin örgütlenmesi gerekmektedir. Gruplararası arkadaşlığı teşvik edecek, öğrencileri gruplararası olumlu temasa ve gruplar arası arkadaşlıklara hazırlayacak etkinliklerin, yurt yöneticileri tarafından desteklenmesine ve uygulanmasına gereksinim vardır.

Not: Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından “2018.KB.SOS.001” numaralı proje olarak finanse edilmiştir.

Kaynaklar / References

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Barlow, F. K., Louis, W. R., & Hewstone, M. (2009). Rejected! Cognitions of rejection and intergroup anxiety as mediators of the impact of cross-group friendships on prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 48, 389-405. doi:10.1348/014466608X387089.
- Braun, V., & Clarke, V. (2007). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Chen, X., & Graham, S. (2015). Cross-ethnic friendships and intergroup attitudes among Asian American adolescents. *Child Development*, 86 (3), 749-764.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre niteli araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev.Edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2013).
- Davies, C, Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 75, 332-351.
- Davies, K., Wright, C. S., Aron, A., & Comeau, J. (2013). Intergroup contact through friendship: Intimacy and norms. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (pp. 200-229). East Sussex: Psychology Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Validzic, A., Matoka, K., Johnson, B., & Frazier, S. (1997). Extending the benefits of recategorization: Evaluations self-disclosure, and helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 401-420.
- Dovidio, J., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18 (1), 296-330.
- Florack, A., Rohmannb, A., Palcua, J., & Mazziottab, A. (2014). How initial cross-group friendships prepare for intercultural communication: The importance of anxiety reduction and self-confidence in communication. *International Journal of Intercultural Relations* 43, 278-288
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *Journal of Intercultural Relations*. 20 (3/4), 271-290.
- Gaertner, S., L., & Dovidio, J. F. (2005). Understanding and addressing contemporary racism: from aversive racism to the common ingroup identity model. *Journal of Social Issues*, 61 (3), 615-639.
- Hewstone, M. (2009). Living apart, living together? The role of intergroup contact in social integration. *Proceedings of the British Academy*, 162, 243-300.
- Mazziotta, A., Rohmann, A., Wright C. S., Tezanos-Pintoi, D. P., & Lutterbach, S. (2015). (How) does positive and negative extended cross-group contact predict direct cross-group contact and intergroup attitudes? *European Journal of Social Psychology* 45, 653-667.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770-786.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S., B., Demir, (Çev. Edt.). Ankara Pegem Akademi. (Orjinal çalışma basım tarihi, 2002).

- Pettigrew, T. F. (2010). Commentary: South African contributions to the study of intergroup relations. *Journal of Social Issues, 66* (2), 417-430.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 173-185. doi:10.1177/0146167297232006
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65-85.
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations, 32*, 187-199.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, R. L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90* (5), 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, R. L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*, 922-934. doi: 10.1002/ejsp.504
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). When groups meet: The dynamics of intergroup contact. New York, NY: Psychology Press.
- Pettigrew, T. F., Tropp, R. L., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 271-280
- Stringer, M., Irwing, P., Giles, M., McClenahan, C., Wilson, R., & Hunter, A. J. (2009). Intergroup contact, friendship quality and political attitudes in integrated and segregated schools in Northern Ireland. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 239-257.
- Titzmann, F. P., & Brenick, A., (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth Adolescence, 44*, 1318-1331. doi: 10.1007/s10964-015-0256-6.
- Tropp, R. L., & Pettigrew, F. T. (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *PSPB, 31* (8), 1145-1158. doi: 10.1177/0146167205274854
- Turner, N., R. & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review, 10* (1), 212-246.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European Review of Social Psychology, 18*, 212-255.
- West, T. V., Pearson, A. R., Dovidio, J. F., Shelton, J. N., & Trail, T. E. (2009). Superordinate identity and intergroup roommate friendship development. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 1266-1272. doi:10.1016/j.jesp.2009.08.002.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yazarlar

İletişim

Tarkan Kaçmaz

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Buca, İzmir, Türkiye
e-mail: tarkan.kacmaz@deu.edu.tr

Abbas Türnüklü

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye e-mail: abbas.turnuklu@deu.edu.tr

Veysel Karazor

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye
e-mail: veysel.karazor@gmail.com

Summary

Purpose. According to intergroup contact theory, positive interaction and friendships among the members of groups with different social identities will generally improve the relationship between these groups (Turner and Cameron, 2016). Developing intergroup relations may, over time, provide individuals with more favorable and positive intergroup attitudes (Pettigrew, 1997). Emotional bonds created through friendships between groups can also lead to the development of more positive attitudes towards the entire external group (Pettigrew, 1997). Similarly, it has also been found that friendship relations between groups is an important process that improves the attitudes of both the individuals in the friendship but also the other group members who observe or are merely cognizant of these friendship relations (Davies, Wright, Aron and Comeau, 2013). The contact between group members with different social identities influences not only the attitudes towards the target external group but also the attitudes toward other external groups (Hewstone, 2009).

Direct contact between groups was found to be associated with decreased prejudice (Pettigrew, 1997, Pettigrew and Tropp, 2006, Hewstone, 2009). This effect of reducing intergroup prejudice seems to be stronger, especially when friendships between groups are close (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew and Wright, 2011).

In light of the above literature, this study explores the intergroup contact experiences of university students with different social identities (Turkish / Kurdish) sharing the same dormitory room. In this context, the study sought to determine how often the university students with Turkish and Kurdish social identities sharing the same dormitory room spend time together; what type of activities they engaged in; whether they hang out together outside the dormitory building, what they do if they hang out together; how willingly they interacted; the extent to which they were accepted by friends from other social identities; and to what extent they perceived their interactions with students with other social identities to be sincere.

Method. The research was designed as a qualitative study. The research was conducted through face to face interviews with the students. A total of 45 students, who identified themselves as Turkish (22) and Kurdish (23) in terms of ethnic and cultural sub-identities, were interviewed and qualitative data were collected. Semi-structured interview technique was utilized to collect data in the study. Participants were selected among university students from different social identities who shared the same dormitory room. Equal number of students from each social identity were selected to ensure data collected will allow comparison. The participants in the study were selected using the criterion sampling technique (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, the interaction model suggested by Miles and Huberman (1994) was taken as a reference in the analysis of the qualitative data. Accordingly, data collection, data reduction, data representation, and outcome verification steps were carried out, respectively.

Discussion and Conclusions. It is quite meaningful that a significant part of the statements of university students related to contact frequencies is at the level of "frequently" and "every day". It is important to note that students with Turkish and Kurdish social identities alike have a tendency to respond with answers such as "frequently", "every day", "as long as I am at the dormitory", "most of my time", "almost every day", "all the time when I am in the room", "all of my time except when I am at school" are very important. Likewise, the main activities that students often engage in the dormitory included chatting, eating together, sports activities, watching movies and academic activities. When the findings in the literature claiming that

intergroup prejudice decreases as intergroup contact increases (Pettigrew 1997, 1998; Pettigrew and Tropp, 2006, 2011; Hewstone, 2009; Turner, Hewstone, Voci, Paolini & Christ, 2007) are considered in line with the findings of this study, it can be deduced that the prejudices between the groups can be reduced and transformed as a result of the positive group interactions that develop over time among the students with different social identities who share the same dormitory room.

It was also determined that a significant number of students were hanging out with friends from other social identities outside the dormitory building. It is important in terms of contact frequency and quality to have university students with different social identities hang out both in and outside the dormitory building. Increased positive contact and friendship relations between groups both inside and outside the dormitory building prove to be a viable strategy to improve the relationships between students with different social identities sharing the same dormitory room in terms of decreased prejudice between the groups (Pettigrew 1997, 1998; Pettigrew and Tropp, 2006, 2011) and increased positive attitudes (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew and Wright, 2011; Chen and Graham, 2015).

When how willingly the university students with different social identities engage in intergroup interactions was analyzed, a large majority of students from both Turkish and Kurdish social identities were found to willingly engage in interactions. Thus, over time, students seem to transform into a single common super group identity by developing new higher categorical partnerships (Gaertner, Dovidio and Bachman, 1996; Dovidio, Gaertner, Saguy, 2007). In other words, it was determined that they became closer to each other with the "human" and "roommate" identities rather than their Turkish and Kurdish identities.

When the acceptance by students from the other group was examined, it was determined that more than half of the students with either identity felt that they were accepted. Regardless of social identity, students often recorded statements such as "never been discriminated", "never encountered discrimination", "I never felt isolated", "I felt mostly accepted", "you multiply as you share". Unlike these statements, it was also very striking that they emphasized personality traits instead of social identity issues such as "We do not get along because I am Turkish or Kurdish, but because we share the same mindset". Therefore, as the quantity and quality of friendship between groups increase, the focus shifts from "social identity" to "personal identity and superordinate identities". All these results show parallel to the findings in the literature that suggest that people develop common identities owing to increased contact between the groups, and that these common super identities also reduce group bias, intergroup prejudice and discrimination (Gaertner, Dovidio and Bachman, 1996; Dovidio, Gaertner, Frazier, 1997; Gaertner and Dovidio, 2005; Dovidio, Gaertner, Saguy, 2007).

Consequently, as the friendship of students with different social identities, their contact and interaction frequency and quality increase and improve, negative perceptions of the social identity of their friends, negative feelings and negative attitudes seem to become suppressed mentally. It can be said that, depending on the frequency and nature of contact between the groups, the students begin to see their friends' personality traits and see them as human as part of a superordinate identity, as opposed to their generalizing negative attitudes about the group.

Okuma Yazma Bilmeyen Diskalkulik Bir Öğrenciye Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*

An Action Research on Teaching Addition and Subtraction to an Illiterate Student with Dyscalculia

Beyza Koç**

İsa Korkmaz***

To cite this article/ Atıf için:

Koç. B. ve Korkmaz, İ. (2019). Okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 710-737. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.11m

Öz. Bu çalışmada ilkököl 3. sınıfa devam eden okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlemlerini öğretmek amaçlanmıştır. Bu çalışma 3. sınıfa devam eden okuma yazma bilmeyen matematik öğrenme güçlüğü raporu olan bir öğrenci ile yapılmıştır. Öncelikle hazırlanan program dâhilinde öğrenci bir ön sınava tabi tutulmuş ve bilgileri ölçülmüştür. Öğrenci, toplama ve çıkarma işlemleri, basamak kavramı, sayıların okunuşu ve yazılışı, sayılarda büyüklük küçüklük kavramlarını bilmeme önkoşul becerilerine göre seçilmiştir. Öğretim öğrenci ile birebir öğretim şeklinde, araştırma sürecinde günde bir ders (40 dakika) olarak yapılmıştır. Öğretim sürecinde çalışmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen senaryo kitapçığı, somut materyaller, bilgisayar oyunları, ödülleri, ödevlerle desteklenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından okuma yazma bilmeyen diskalkulik öğrenciye toplama ve çıkarma becerileri öğretildikten sonra katılımcı öğrencinin eldeli ve eldesiz toplama işlemlerinde, bozduresiz ve onluk-yüzlük bozduresiz çıkarma işlemlerinde % 90 üstü başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Kazanımlar, okuma yazma bilmeyen matematik öğrenme güçlüğü olan katılımcı öğrenciyle 63 saatte % 90 üstünde başarı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güçlü ya da zayıf yanları ve öğrencide meydana gelen değişimi belirlemek için gözlem ve görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda öğrencinin başarabilme duygularını tadarak özgüven kazandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Diskalkuli, matematik öğrenme güçlüğü, toplama ve çıkarma öğretimi

Abstract. In this study, it is aimed to teach the addition and subtraction processes to an illiterate student who attend 3rd grade at elementary school and who has dyscalculia. In this study the researcher and the illiterate student, who was attending 3rd grade and has report on dyscalculia worked together as an individualized education atmosphere. First of all, in the prepared program, student was subjected to pretest to measure about his level of the subject. An illiterate student was selected according to the prerequisite skills that did not know how to read, writing and recognize the concept of amount and size and, step value concepts, adding and subtracting processes in mathematics. The instruction was carried out in a room in the school, with a time of 40 minutes per day (one lesson) in the form of individual instruction with illiterate student. In addition, the study was supported by a researcher-developed scenario booklet, concrete materials, computer games, prizes, and assignments. Action research from qualitative research methods has been adopted in the study. The data were analyzed using descriptive analysis technique. After learning the method of collecting with the help of a scenario developed by the researcher, it was determined that student achieved more than 90 % on teaching basic addition process and subtraction process. Gains have been actualized by an illiterate student with math learning difficulties with over 90 % success in 63 lessons. Social validity data were collected through observation and interviews to identify strengths or weaknesses and changes occurring in student work. As a result of the studies, it has been determined that the student gain self-confidence by enjoying her sense of accomplishment.

Key Words: Dyscalculia, mathematics learning disabilities, teaching addition and subtraction

* Bu makale Prof. Dr. İsa KORKMAZ danışmanlığında yürütülen Dr. Beyza KOÇ' un "Diskalkulik Öğrencilere Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu Yazar/ Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: koc_beyza@hotmail.com ORCID: 0000-0002-5674-7037

*** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ikorkmaz@erbakan.edu.tr ORCID: 0000-0002-6647-1812

Giriş

Tüm bireylerin yaşantısını devam ettirebilmesi ve dış dünyaya uyum sağlayabilmesi için eğitime ihtiyacı vardır. Fakat kitle eğitiminde sınıftaki tüm öğrencilerin aynı konuyu, aynı hız ve zamanda öğrenmesi beklenmektedir. Gelişim psikolojisinin temel ilkelerinden birisi de bireysel farklılık ilkesidir. Dolayısıyla her çocuk, bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Eripek, Özyürek ve Özsoy, 1996).

Genel eğitimden tüm bireylerin aynı yolla ve aynı verimde yararlanabilmesi olanaksızdır. Bazı bireyler için farklı yöntemler ve uygulamalar seçilmelidir. Bu bireyler özel eğitim gerektiren bireylerdir. Özel eğitim, bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel ve duyuşsal alanlarda yetersizlik gösteren öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 1998). Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006); özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına rağmen, bireylerin ortak özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına göre yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan biri de özel öğrenme güçlüğüdür.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise; özel öğrenme güçlüğü olan birey, “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Öğrenme güçlükleri IQ ile öğrenme becerisinin uyumlu olmaması durumudur. Zihinsel kapasite ile okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlardaki başarı arasında belirgin düzeyde bir farklılığın oluşması olarak tanımlanabilir (Olkun, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımının tarihsel süreç içinde gelişimi değerlendirildiğinde diğer pek çok özel eğitim kategorisinde olduğu gibi sürekli gelişen ve değişen bir döngü içinde olduğu görülmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Tanım 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-5) tanı ölçütlerinde yeniden güncellenmiştir. Buna göre özel öğrenme güçlüğü; gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulanan, öğrenme ve okul becerilerinin kişinin kronolojik yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olmasıyla tanımlanan bir bozukluktur. DSM-5' de “Öğrenme Güçlükleri”; okuma bozukluğu (disleksi), sayısal (matematik) bozukluk (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) olarak üç alt grupta tanımlanmıştır (American Psychological Association [APA], 2013). Ülkemizde, öğrenme güçlüğü tanısının konulmasında DSM-5 ölçütleri kullanılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü kapsamında okuma güçlüğü (disleksi), okuma becerisindeki güçlükleri işaret etmektedir. Okuma güçlüğü; sessiz okuma sırasında okuduğunu anlamada zorluk ve doğru hızda okuyamama, sesli okurken seslendirme ile ilgili yaşanan zorluklar ve heceleme ile ilgili yaşanan

zorluklar şeklinde kendini gösterebilir (Morrison, 2016). Okuma güçlüğünde, sözcüklerdeki konuşma seslerini tanımayla ilgili olan sesbilgisel farkındalık, konuşma seslerinin farklılıklarını ayırt etme becerisi olan sesbilgisel işleme, sözcük okuma, okuma akıcılığı, okuma doğruluğu, uyaklı okuma, heceleme ve anlamada sorunlar yaşanmaktadır. Sayı sayma, sayıları öğrenme, matematiksel işlemleri yapma, saat kavramı, para hesabı yapma, ölçme, zihinden işlem yapma ve problem çözme becerilerinde yaşanan sorunlar ise matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak adlandırılmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Yazma güçlüğü (disgrafi) ise hem motor beceriler hem de yazılı ifadelerdeki güçlüklerle kendini gösterir. Yazma güçlüğü olan öğrenciler, dil bilgisi, noktalama, heceleme ve yazarken düşüncelerini geliştirme ile ilgili problemler yaşarlar. Yazma güçlüğü, çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi açısından beklenen düzeyden geri kalması olarak belirtilmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017). Matematik bozukluğu olan çocuklar genellikle 2. veya 3. sınıflarda fark edilir. Çünkü ilk yıllarda ezber bellekleri sayesinde matematikte biraz ilerleme kaydedebilirler. Ancak aritmetik işlemleri karmaşık duruma gelmeye başladığında bozukluk belirginleşir (Karabekiroğlu, 2012).

Matematikte öğrenme güçlüğü (diskalkuli) olan öğrenciler; para, zaman, yön gibi nicelikleri kullanmada zorlandıkları için günlük yaşamda sıkıntı çekmektedir. Fiyatlardan anlamazlar, bunun yanında alacağı eşyalara kaç lira ödeyeceğini elle hesaplamaya kalkmaları onları utanç verici bir duruma düşürebilir. Sayısal işlemlerin karmaşıklığı, matematiksel öğrenme yetersizliğine (diskalkuli) sahip olmanın ne anlama geldiğini tanımlamayı zorlaştırmıştır (Geary, 2003). Geary ve Hoard'e (2005) göre, geleneksel olarak diskalkulinin tanımlayıcı özellikleri, aritmetik gerçekleri hatırlayamama ve olgunlaşmamış hesaplama stratejilerinin kullanılmasıdır. Kauffman vd. (2013), birincil matematik öğrenme güçlüklerini; davranışsal, bilişsel, nöropsikolojik ve sinirsel düzeylerde bireysel eksikliklerin sonucu ortaya çıkan heterojen bir bozukluk olarak tanımlamışlardır.

Çoğu araştırmacı, matematiksel zorlukların genellikle diğer alanlardaki sorunlarla ilişkili olduğunu kabul eder ve onlara göre matematik becerileri dil zorluklarına, mekânsal güçlüklerle ve / veya bellek yönü ile ilgili zorluklara bağlanabilir (Chinn, 2004; Dowker, 2004, 2005; Gifford, 2005; Hannell, 2005'dan aktaran: Dowker, 2009). Zerafa'ya (2015) göre ise diskalkuli, bireyin temel sayı kavramlarını kazanmasını etkileyen ve gerçek sayılar ve işlemlerinin anlaşılması ve uygulanmasını engelleyen bir özel öğrenme güçlüğüdür. Diskalkuliyle ilgili daha birçok tanımlama yapılmakla birlikte en genel anlamda diskalkuli, matematiksel ilişkileri kavrama ve hesaplamada, sayısal sembollerini tanıma, kullanma ve yazmada açığa çıkan bozukluk ve yetersizliktir (Butterworth, 2003).

Geary'ye (2004) göre diskalkulik öğrenciler tarafından yaşanan zorluklar arasında şunlar sayılabilir: alt öğelerine ayırma, tahmin etme, sayı kavramlarını hatırlama, geri sayma, zaman kavramını anlama ve uygulama, para, sıralama, yön bulma (sol / sağ), sayı modellerini fark etme ve matematik dilini anlama ve uygulama. Ayrıca matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar, basit aritmetik işlemleri yapmada (Shalev ve Gross - Tsur, 2001), sözel problemleri çözmek için hatırlamaya dayalı işlemleri kullanmada güçlük yaşarlar.

DSM-5'te farklı dil ve kültürleri olan okul çağı çocuklarındaki öğrenme güçlüğüünün %5 ilâ 15 arasında olduğu ve okuma bozukluğunun %4 ilâ 9, matematik bozukluğunun %3 ilâ 7 oranlarında olduğu bildirilmektedir (APA, 2013). Mevcut tahminlere (Butterworth, 1999) göre, nüfusun yaklaşık %10'u disleksilidir ve bunların %40'ında matematikte zorluk çekilmektedir. Buna ek olarak, sadece %4 ilâ 6'sı diskalkuliktir (Beachman ve Trott, 2005).

Erken dönem matematik becerilerine ilişkin konulardan biri de çocukların her seferinde hesaplama yapmadan toplama ve çıkarma işlemlerini hızlı bir şekilde hatırlama yoluyla gerçekleştirebilmesidir (Bender, 2014). Bu otomatikleştirme becerisidir. Genel olarak 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %50'si hızlı biçimde otomatikleştirme becerisi kazanmaktadır. Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler otomatikleştirme becerisini diğer çocuklara göre daha sonraları geliştirebilmektedir (Bender, 2014). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin basit (4+3) ve kompleks (16+8) toplama işlemlerini çözmek için kullandıkları stratejilerin yaşlarına göre yaklaşık iki yıl, işleyen bellek kapasitesi yönüyle akranlarından bir yıl geride olduğu belirtilmektedir (Geary, Hoard, Byrd Craven ve DeSoto, 2004). Matematik öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler işlem becerilerini gerçekleştirirken genellikle parmakla sayma gibi gelişmemiş hesaplama stratejilerini kullanırlar.

Özel öğrenme güçlüğü görülen çocuklar, akademik başarısızlıklarının yanı sıra duygusal problemlerle de karşılaşmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü, çocukların özgüvenlerinin düşmesine kaygı ve stres durumlarının artmasına sebep olabilmektedir. DSM- 5'te belirtildiği gibi, özgül öğrenme güçlüğü yaşam boyunca negatif işlev sonuçlarına, düşük akademik başarıya, lise terkine, ortaokulda düşük notlara, psikolojik stresin artmasına, ruh sağlığının bozulmasına, işsizliğin artmasına ve gelirin düşmesine neden olabilir. Okulu bırakma, depresif semptomların, intihar oranının artmasına yol açabilir (APA, 2013). Bir çocuğu geri zekalı, haylaz, beceriksiz diye adlandırmak, hem çocuğun, hem de ailesinin üstünde kötü etkiler yapar. Çocuk kendini işe yaramaz biri olarak görür. Akranlarından uzaklaştırır, utangaç, çekingen yapabilir ve kendi kabuğunun içine çekilebilir. Başkalarının kolaylıkla yapabildiği şeyleri başaramamak, onları bunalıma kadar sürükleyebilir (Vassaf, 2011).

Sayma ve hesaplama, daha ileri matematik öğrenebilmenin bir önkoşulu olduğundan bu temel becerilerde sorun yaşayan öğrencilerin aritmetik performansı doğrudan olumsuz etkilenebilmektedir. Matematiğin ardışık yapısı, daha ileriki öğrenmeler için önkoşul olan konuların ve becerilerin kazanılmış olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öncelikle sayma ve hesaplama becerilerinin genel olarak da sayı hislerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Olkun, 2015). Matematikte öğrenme güçlüğü olan bireyler özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasında nicelik olarak sınırlıdır. Bu nedenle matematik öğrenme güçlüğü yaygın bir şekilde bilinmemekte; matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerin, eğitsel, sosyal, duygusal özelliklerini ortaya çıkaracak yeterli çalışma yapılmamaktadır.

Yapılan bu araştırmanın bulguları ile matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri bulunan öğretmenlere yol gösterebileceği ve bu tür öğrencilerin akademik başarılarının artırılabilceği umulmaktadır. Ayrıca getirilecek önerilerin yeni araştırmaların yapılmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Matematiğin, tüm akademik yaşam için önkoşul becerilerden biri olması nedeniyle matematik öğrenme güçlüğü olan ya da normal gelişim gösteren tüm öğrencilerin; matematik becerilerinde ne gibi eksiklerinin olduğunun belirlenmesi, bunların nedenlerinin araştırılması ve bu nedenlere ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulması şarttır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı; matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin toplama ve çıkarma becerilerini nasıl kazandığını incelemek ve uygulanan plan ve programla öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası bilgi ve beceri durumlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaçla birlikte araştırmada ele alınan diğer amaçlar şunlardır:

1. Matematik öğrenme güçlüğü olan ve okuma yazma bilmeyen bir öğrenci, matematik için önemli temel beceriler olan toplama ve çıkarma işlemi becerilerini kazanabilir mi?
2. Matematik öğrenme güçlüğü olan ve okuma yazma bilmeyen bir öğrenciye toplama ve çıkarma becerileri nasıl daha kolay kazandırılabilir?
3. Matematikte öğrenme güçlüğü olan ve okuma yazma bilmeyen bir öğrenci, sosyal ve psikolojik yönden ne tür sıkıntılar yaşamaktadır?
4. Matematik öğrenme güçlüğü olan ve okuma yazma bilmeyen bir öğrenci, matematik için temel becerileri kazandığında sosyal yaşantısında ne gibi değişimler olacaktır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma deseni kullanılmasının nedeni, her öğrencinin öğrenme şeklinin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Nitel araştırmalar her öğrenciyi diğerinden farklı kabul eder oysa nicel araştırmalarda tüm bireyler eşit kabul edilir ve gruplar esastır. Grup değerleri yerine, bireysel ihtiyaçları dikkate aldığından nitel araştırmanın etkililiğinden söz edilebilir. Çalışma, bir öğretmenin öğrencisinin toplama ve çıkarma işlemleri konusunda yaşadığı soruna çözüm üretme sürecini kapsadığından eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir (Gürçür, 2016).

Araştırma Ortamı

Bu araştırma; 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde Konya İli merkez ilçelerinin birinde, MEB’e bağlı bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okul, araştırmacılarından birinci yazarın çalışmakta olduğu okul olmasından dolayı kolay ulaşılabirlik açısından tercih edilmiştir. Araştırmanın rahat ve sakin bir ortamda sağlıklı şekilde yapılabilmesi için okul yönetimi, öğrencinin öğretmeni ve rehber öğretmenle değerlendirme yapılarak özel bir odada yapılması uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Bireysel öğretim odası 4 metrekarelik alan içinde bir masa ile birebir eğitime uygun olarak düzenlenmiştir.

Katılımcı

Bu çalışmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt

örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcının seçiminde öğrencinin 3. sınıfa devam etmesi, okuma yazma bilmemesi, öğrenme güçlüğü raporu olması ve toplama ve çıkarma işlemleri hakkında yeterli bilgisinin olmaması ölçütleri temel alınmıştır.

Bu çalışmanın yapıldığı katılımcı, okuma yazma bilmeyen ve öğrenme güçlüğü (diskalkulik) raporu olan ilkokul 3. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Katılımcı öğrencinin seçiminde öncelikle 3. sınıfa giden ilkokul öğrencisi olması ve toplama ve çıkarma işlemlerinde sınıf düzeyinin altında başarı göstermesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencinin 3. sınıftan seçilmek istenmesinin nedeni; 1. ve 2. sınıf programında toplama ve çıkarma işlemleri karmaşık olmayan temel bilgi ve becerilerden oluşması, 4. sınıfta ise toplama ve çıkarma işlemlerini öğretmek için çok geç kalınacağı düşünülmesidir. Sonrasında araştırmacı, çalışılacak öğrenci ile zaman, yol ve iletişim bakımından daha fazla erişebilme imkânını göz önünde bulundurarak, kendi okulunda bulunan ve matematikte öğrenme güçlüğü bulunan öğrenci ile çalışabilmek için okul müdürü ve rehber öğretmeniyle görüşerek onaylarını almıştır.

Araştırmacı önce rehber öğretmeni ile 3. sınıfa giden matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin isimlerini bulmuş, hangi öğrenciyle çalışabileceğini tartışmıştır. Aynı sınıfta matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olduğu fark edilmiştir. Önce 3. sınıfa devam eden matematikte öğrenme güçlüğü olan 5 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. 2 öğrencinin toplama ve çıkarma işlemlerini (eldesiz toplama ve onluk boz durmasız çıkarma) bildiği tespit edilmiştir. Araştırma için öğrencinin hiçbir şekilde toplama ve çıkarma işlemi bilgisi olmaması gerektiğinden tespit edilen bu iki öğrenci ile çalışma yapılamayacağına karar verilmiştir. Diğer 3 öğrenciden aynı sınıfta olan ve öğrenme güçlüğü raporu bulunan 2 öğrencinin tek basamaklı sayıları ve tam olmasa da 2 basamaklı sayıları da bildiği fakat 3 basamaklı sayıları yazıp okuyamadıkları ve toplama ve çıkarma işlemi yapamadıkları görülmüştür. Aynı sınıfta olan öğrenciden birisi okuma ve yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmeyen bir öğrenciye toplama ve çıkarma becerilerini kazandırılıp kazandırılmayacağını görmek için çalışmaya seçilecek öğrencinin okuma yazma bilmeyen bu öğrenci olmasına karar verilmiştir.

Öğrencinin sınıf öğretmeniyle görüşülerek onay alınmıştır. Öğrencinin velisinin, 3 senedir ya bir ya da iki kere okula gelmiş olduğu öğrenildiği için önce telefonla görüşme yapılarak ailenin onayı alınmış, yüz yüze görüşmeye geldiği zaman da veli izin belgesi imzalatılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencinin kişisel ve akademik durumları araştırmacı tarafından; öğrenci, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve veli ile yapılan bireysel görüşmelerle tespit edilmiştir. Söz konusu görüşmelerin dökümüne göre oluşturulan öğrenciye ait bilgiler aşağıda verilmiştir: Öğrencinin gerçek ismi çalışmada kullanılmamış olup ismi BESTE olarak kodlanmıştır.

BESTE: 10 yaşında, Konya doğumlu bir kız öğrenci. 3. sınıfa devam ediyor. 1. sınıftan beri aynı okulda ve aynı sınıfta. Çizgi film seyretmeyi, arkadaşlarıyla evcilik oynamayı, resim yapmayı ve beden eğitimi derslerini seviyor. Babasını 1,5 yaşında trafik kazasında kaybetmiş. Annesi; bu yıl başka bir ilçede babaannesine bakıyor. Dolayısıyla annesi, öğrencinin yanında değildir. Beste anneanesi, dedesi, üç dayısı ve bir teyzesi ile anneanesi ve dedesinin evinde kalıyor. Servisle okula geliyor. Dedesi emekli. Dayısının biri ortaokula gidiyor. Diğer dayıları ve teyzesi çalışıyor. Maddi durumları bu nedenle iyi. Beste okuma yazma öğrenemediğinden 1. sınıfın 2. dönemi önce psikoloğa sonrasında RAM'a gönderilmiş ve RAM tarafından öğrenme güçlüğü raporu

çıkarılmış. Okuma ve yazmayı bilmiyor. Sadece tahtadakileri geçirmekle dersi bitiriyor. Tahtadan deftere geçirdikleri, karmaşık yazılara dönüşüyor. Bazı harfleri tanıyor fakat birleştirme işlemini yapamamaktadır. Sadece ismini yazabiliyor. Raporu çıktığından beri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden birinde haftada 2 saat öğrenim görüyor. Ama buna rağmen ne matematik ne de okuma ve yazma becerilerinde beklenen ciddi bir akademik gelişme olmamış. Öğrencinin okul işleriyle 1. sınıfta hep dayısı ilgilenmiş şu anda anneannesi ilgilenmektedir.

Veri Toplama Süreci ve Eylem Basamakları

Araştırmacı veri toplama aşamasında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerini bir arada kullanarak veri çeşitlemesi yoluyla araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır. Öğrenciyle yapılan çalışmalar sırasındaki gözlemlere ilişkin gözlem notları tutulmuştur. Bunun yanında öğrencinin beden eğitimi ve matematik derslerindeki durumu gözlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Öğrencinin anne baba ve kardeş kavramlarına verdiği değer ve aile ilişkilerindeki psikolojik durumu hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ailesinin ve kendisinin resimlerini yapması için teşvik edilmiştir. Yaptığı resim, “çocuk resimleri analizi semineri” almış bir rehber öğretmene yorumlatılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin velisi, öğretmeni ve bir sınıf arkadaşı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı daha kaliteli ve işe yarar sorular için uğraşa da görüşme planı ve soruları görüşmeden önce ve görüşme sırasında değişikliğe uğrayabilmiştir. Bu görüşmeler kayıt altına alınarak yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir. Her bir uygulama gününde araştırmacı tarafından oluşturulan araştırmacı günlüğüne notlar tutulmuştur. Araştırmacı kendi yorumlarını, görüşlerini yapılan çalışmaları bu günlüğe aktarmaya çalışmıştır. Uygulama önceden hazırlanan bir program dâhilinde, ders saatleri, gerçekleştirilecek kazanım ve etkinlikler belirtilerek yürütülmüştür. Çalışmanın uygulama kısmı tamamen araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciyle bireysel çalışmalar yapılmıştır. Son üç derste öğrenci karma alıştırmalarla sınanmıştır. Öncelikle hazırlanan program dâhilinde öğrenci bir ön sınava tabi tutulmuş ve bilgileri ölçülmüştür. Yapılan bu bilgi ölçme sınavında öncelikle hem toplama hem çıkarma işlemleri için öğrencinin bilmesi gereken ön bilgiler sorulmuştur. Öğrencinin toplama ve çıkarma işlemleri için temel beceriler olan; sayıların basamak değerlerini, sayılarda büyüklük küçüklük kavramını, sayıların (en çok üç basamaklı) yazılışı ve okunuşunu bilmesi gereklidir. Fakat sorulan sorulardan basamak değeri konusunda öğrencinin hiçbir bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.

Tek basamaklı sayıların büyüklük küçüklük sıralamasını doğru yaparken çift basamaklı sayıların büyüklük küçüklük sıralamasında da başarısızdır. Üç basamaklı sayıları hiç okumayı ve yazmayı bilmezken; iki basamaklı sayıları okuma ve yazma konusunda da hatalar yapmıştır. Parmaklarının yetmediği sayıları (sonucu toplamda 10’dan büyük) toplayamamış ve yine parmaklarının yetmediği çıkarma işlemlerinde başarısız olmuştur.

Yapılan bu ön sınav sonucuna göre, öğrencinin ilkökul 3. sınıf seviyesine kadar olan toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmesi için gerekli olan temel becerilerden; en çok üç basamaklı sayıların basamak değerleri (birler-onlar-yüzler), en çok üç basamaklı sayıların okunuşu ve yazılışı, en çok üç basamaklı sayıların küçüklük büyüklük sıralaması öğretilmesi gerekli olduğu tespit edilmiştir. Programa toplama ve çıkarma işlemleri için gerekli olan bu temel beceriler alınmış sonrasında eldesiz toplama işlemi, eldeli toplama işlemi, bozdurmasız çıkarma işlemi,

onluk ve yüzlük bozdurmalı çıkarma işlemleri sırasıyla öğretilmiştir. Ayrıca çalışmalar, somut materyaller, bilgisayar oyunları, ödüller, ödevlerle desteklenmiştir. Öğrencinin yaptığı hatalar her ders saatinde dikkate alınmış ve bu hatalar göz önünde bulundurularak bir sonraki ders planlanmıştır. Her bir becerinin öğrenimi en az %90 seviyeye ulaştırıldığında diğer becerinin öğretilmesine geçilmiştir.

Programa en fazla 3 basamaklı sayılarla yapılan işlemlerin alınması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkökul 3. sınıf matematik dersi müfredatına uyumlu olmasındandır. Normal gelişim gösteren öğrencinin 93 ders saatinde öğrenmesi beklenen kazanımlar, matematik öğrenme güçlüğü olan katılımcı öğrenciyle 63 saatte %90 üstünde başarı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya öncelikle doğal sayılar kazanımları ile başlanmıştır. Basamak değeri kavramını öğrenen öğrenci iki basamaklı ve üç basamaklı sayıları rahatlıkla okumuş ve küçüklük-büyüklik ilişkisini kurmuştur.

En çok üç basamaklı sayıları öğrenmiş olan matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle sonrasında eldesiz toplama işlemi kazanımlarına geçilmiştir. Toplama, ekleme kavramlarını daha iyi anlaması için abaküs ve somut materyallerle öğretim desteklenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, toplamaya ilişkin matematik problemleri çözerken kullandıkları farklı stratejileri inceleyen Carpenter ve Moser (1984), üç stratejiden bahsetmektedir, bu stratejiler; hepsini sayma, toplananın üstüne sayma ve elde tutma ile toplanan sayıyı uzun süreli hafızadan geri almaktır. Bu stratejilerin birincisi hepsini sayma stratejisi, parmaklarla veya başka nesnelere, her bir toplamın, 1'den başlayarak, tüm sayıları toplam sayılıncaya kadar saymadır. Her ne kadar en sık kullanılan strateji olsa da bir elin parmaklarını saymayı gerektirdiği için 10 sayısından büyük rakamlarla yapılan toplama işlemlerinde işe yaramamaktadır. Bu noktada üstüne sayma stratejisi bir öncekine göre daha elverişlidir, toplama işlemindeki büyük rakam söyleyip üzerine küçük rakamı saymayı gerektirir. Bu strateji ile öğrenciler sayıya en büyük sayıyla başlamayı öğrenirler, böylece zaman kazanırlar. Toplama işlemindeki son strateji de uzun süreli hafızayı kullanmayı gerektirir ve eldeli sayıları akılda tutarak sonuca ulaşmayı sağlar. Bu stratejide tekrarlanan uygulama ve güçlendirme ile öğrenciler temel gerçekleri ezberler ve gerektiğinde kullanırlar. Örneğin, öğrenciler zamanla $4 + 5 = 9$ işlemini ezberlerler.

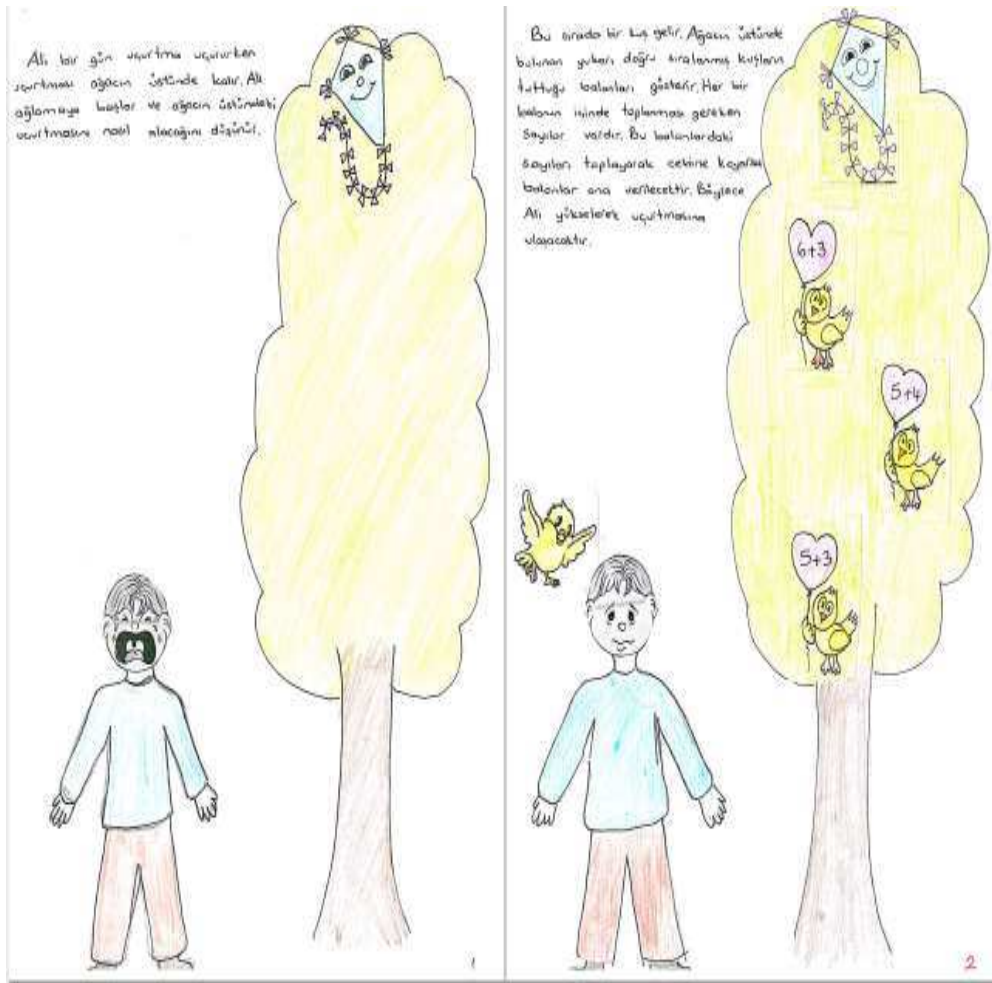
Araştırmacı toplama işlemi stratejilerinden yetersizliği olan öğrenci için öğretimin en uygun olacağını düşündüğü büyük sayının üstüne küçük sayıyı sayma stratejini kullanarak bir senaryo geliştirmiştir. Öğrencinin daha kolay işlem yapma becerisi kazanabileceği düşünülerek araştırmacı tarafında geliştirilen bu senaryo ile öğrencinin herhangi bir somut materyal kullanmadan toplama işlemi yapabileceği yöntem katılımcı öğrenciye öğretilmiştir. Öncelikle, araştırmacının çizdiği, boyadığı, oluşturduğu bir küçük senaryo kitapçığı elde edilmiştir. Bu senaryo yoluyla öğretilen üstüne sayma stratejisiyle; eldesiz toplama işlemi, eldeli toplama işlemi, bozdurmasız çıkarma işlemi ve onluk-yüzlük bozdurmalı çıkarma işlemi becerileri kolayca katılımcı öğrenciye kazandırılmıştır. Geliştirilen senaryo kitapçığı 5 sayfadan oluşmaktadır. Senaryo öncelikle alışma sürecinde öğrenciyi, parmakla işlem yapmaya teşvik etmektedir. Bu senaryoya göre yapılması gereken toplama işlemi yolu şöyledir:

Örneğin:

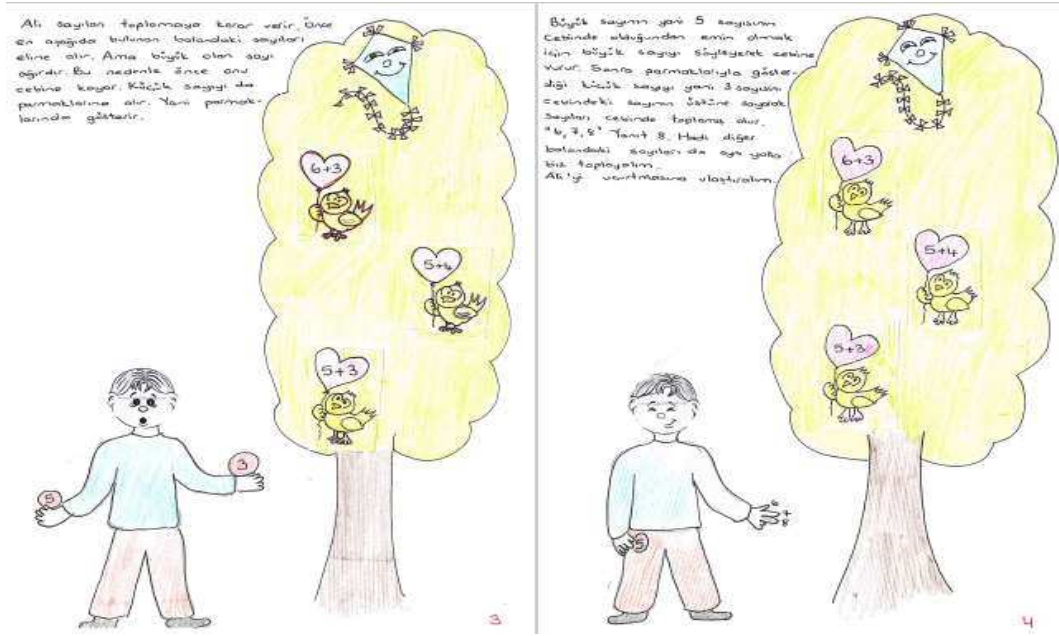
$$\begin{array}{r} 6 \text{ (büyük sayı cebimizde)} \\ + 3 \text{ (küçük sayı elimizde)} \\ \hline 9 \end{array}$$

Toplama işlemi yaparken büyük sayıyı ağır ve büyük olduğu için elimizde tutamayacağımızdan sayıyı cebimize koymamız gerektiğini söylüyoruz. Küçük olan diğer sayıyı elimize alıyor kısaca parmaklarımızla gösteriyoruz. Cebimizde olan sayıya elimizde (parmaklarımızda) olan sayıyı ekliyoruz. Bunun için cebimize vurarak “6” diyoruz. 6’dan sonra gelen sayıyı söyleyerek parmaklarımızdaki sayıyı üstüne sayıyoruz. “7, 8, 9”. İşte sayılar toplanmış oluyor. Sayılar eşitse birini elimize alıp, diğerini cebimize atıyoruz. Toplama işleminde; cepteki sayıların üstüne elimizdeki sayıları koyarken, çıkarma işleminde ise; cebimizdeki sayılar, çıkartılarak azaltılmaktadır.

Oluşturulan elde-cepte yöntemi hem, öğrenciyi eğlendirerek işlem becerisi kazanmayı zevkli hale getirilmiş, hem de daha sonraki uygulamalarda kullanılacak olmasından araştırmacıya ve katılımcı öğrenciye öğretimde kolaylık ve rahatlık sağlamıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan senaryo kitapçığına ilişkin görseller (Görsel 1, 2, 3) aşağıda verilmiştir.



Görsel 1. Senaryo kitapçığı görselleri



Görsel 2. Senaryo kitapçığı görselleri



Görsel 3. Senaryo kitapçığı görselleri

Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel araştırmanın veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden hareketle veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler; sayma becerilerine ilişkin veriler, toplama becerilerine ilişkin veriler, çıkarma becerilerine ilişkin veriler ve sosyal becerilere ilişkin veriler olarak düzenlenmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında geçerlik araştırmanın “gerçeği” yansıtmasıdır. Eylem araştırması yapan kişi ya kendi durumunu değiştirmek istiyordur veya durumunu gözden geçirme konusunda karar vermek isteyen kişilere yardımcı olmayı amaçlıyordur (Şencan, 2005). Bu çerçevede araştırmanın ortamı, öğretmen görüşmeleri ve öğrenci çalışmaları ve etkinlikler, araştırmanın uygulama süreçleri ve basamakları açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Veriler uzun süreli ve derinlemesine toplanmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veriler arasında tutarlılık olmasına, verilerin süreçte toplanmasına ve elde edilen verilerin alanyazınla ilişkilendirilerek analizlerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesine dikkat edilmiştir. Eylem araştırmalarında güvenirlilik, ölçüm faaliyetleri ve ölçme aracının iyi veya mükemmel olması anlamına gelir (Şencan, 2005). Araştırmacı veri toplama aşamasında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerini bir arada kullanarak veri çeşitlemesi ile araştırmada inandırıcılığa katkı sağlamıştır. Öğrenciyle yapılan çalışmalar sırasındaki gözlemlere ilişkin gözlem notları tutulmuştur. Aynı zamanda öğrencinin aile yaşantısındaki psikolojik durumunu anlayabilmek için, öğrenciden ailesinin ve kendisinin resimlerini çizmesi istenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin velisi, öğretmeni ve bir sınıf arkadaşı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kayıt altına alınarak yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir. Araştırma yöntemlerini deneyebilmek için araştırmacı tarafından pilot bir çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada çalışılan katılımcı öğrenci araştırmacının daha önceki okulunda 3. sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü raporu bulunan ve toplama çıkarma işlemlerini bilmeyen bir erkek öğrencidir. Bu pilot çalışma, araştırmacının deneyim kazanmasına katkı sağlamıştır. Böylece araştırmacı araştırma öncesi tüm sorulara cevap bularak daha az hata yapma şansı yakalamıştır. Bu pilot araştırmanın da başlangıcından sonuna kadar her türlü etkinlik detayları kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında yine inandırıcılık için uygulamaların yapıldığı günler bazen saatler ve haftalar araştırmacı tarafından araştırma günlüğü tutularak kayıt altına alınmıştır. Her gün birer ders saati ve haftalık 5 ders saati, toplamda 12 hafta gerçekleştirilen çalışma süreci içinde her bir ders sonunda yapılan etkinlikler iki öğretmenle paylaşılmış ve bu öğretmenlerden konuya ilişkin analizler, yönlendirmeler ve değerlendirmeler alınmıştır. Böylece araştırmaya canlılık kazandırılmış süreç daha verimli hale getirilmiştir. Araştırmanın başından itibaren ve araştırma sürecinde alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılarak araştırmaya yön verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Sayma Becerilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Matematikte yer alan işlem ve beceriler ardışıklık göstermektedir. Bir başka ifadeyle bir işlem ya da becerinin öğrenilmesi kendisinden önce gelen kavram ya da becerilerin öğrenilmiş olmasını gerektirmektedir. Matematik içeriğinin düzenlenmesinde kavram, beceri ya da işlemlerin birbirinin ön koşulu olmaları göz önünde bulundurulmalıdır (Yıkılmış, 1999). Sayma ve hesaplama, daha ileri matematik öğrenebilmenin ön koşulu olduğundan bu temel becerilerde sorun yaşayan öğrencinin aritmetik performansı doğrudan etkilenebilmektedir (Olkun, 2015). Bu araştırmada öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye istenilen matematik becerilerini kazandırmaya çalışmak için öncelikle sayı bilgileri ölçülmüştür.

Öğrenciye araştırmacı tarafından ön bilgilerini ortaya çıkarmak için yapılmış olan ön test sonucu, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencinin tek basamaklı sayıları ve tam olarak olmasa da 2 basamaklı sayıları bildiği, fakat 3 basamaklı sayıları yazıp okuyamadığı ve toplama ve çıkarma işlemi yapamadığı görülmüştür. Bu ön test sonucu; öğrencinin ilkökul 3. sınıf seviyesine kadar olan toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmesi için gerekli olan temel becerilerden; en çok üç basamaklı sayıların basamak değerleri (birler-onlar-yüzler), en çok üç basamaklı sayıların okunuşu ve yazılışı, en çok üç basamaklı sayıların küçüklük büyüklük sıralaması öğretilmesi gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencinin basamak değeri konusunda yetersiz olduğu yapılan ön testle anlaşıldıktan sonra, sayıların okunup yazılabilmesi becerisi için gerekli olan basamak değerlerinin öğretilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Yararlanılan somut materyaller (etkinlikler, taban blokları vb.) sayesinde öğrencinin basamak değerleri konusunda yeterli başarı performansını gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrenci çalışma öncesinde sadece tek basamaklı sayıları tam ve doğru yazıp okuyabilirken basamak değerleri öğretimi sonunda, çalışmada öğrencinin 1 basamaklı ve 2 basamaklı sayıları okuyup yazma hızının ve performansının arttığı bununla birlikte 3 basamaklı sayıları okuyup yazabilme becerisi kazandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin 2 ve 3 basamaklı sayıları doğru okuyup yazabilmesi için çeşitli somut etkinlikler ve görsellerden yararlanılmıştır. Aynı zamanda taban blokları kullanılarak öğrenmenin gerçekleşmesi ve süreç içinde unutulmaması sağlanmıştır. Öğrenci en çok üç basamaklı sayıların basamak değerlerini öğrendikten sonra en çok üç basamaklı sayıları okuyup yazmış ve sonrasında bu sayıların büyüklük küçüklük sıralamasını kolaylıkla öğrenebilmiştir.

Matematik performansı düşük olan öğrencilere sayma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin farklı yöntemlerin kullanıldığı pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Zerafa (2015) uygun müdahalelerle matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin temel sayıları kavrama konusunda ilerleme kaydedebileceklerini aktarmaktadır. Kaufman, Handl ve Thony (2003) matematik performansı düşük olan altı öğrenciyle yaptıkları araştırmada öğrenci, sayma becerileri, semboller, toplama, çıkarma ve basamak değerini manipülatif (boncuk, sayma çubuğu, onluk taban blokları vb.) araçların kullanıldığı açık anlatım yöntemi (explicit teaching) ile öğrenmişlerdir. Browder, Jimenez, Spooner, Saunders, Hudson ve Bethune (2012), orta ve ağır derecede gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere matematik becerilerini kazandırmak için kavramsal bir model geliştirmişlerdir. Öğrencinin matematik becerilerindeki performansları (5'li nesne gruplarını sayma, 10'a kadar ezbere sayma vb.), yapılan sistematik ipuçları ve

dönütlerin kullanıldığı hikâyeye dayalı öğretimler sonucunda artmıştır. Mononen, Aunio, Koponen ve Aro (2014), matematik performansı düşük olan 4 ile 7 yaş arasındaki çocuklarla yapılan erken sayı öğretimi ile ilgili çalışmaları araştırmışlardır. Erken sayı öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok “açık anlatım, bilgisayar destekli eğitim, oyuna dayalı öğretim ve somut sunumlara dayalı öğretimler üzerinde odaklandığına vurgu yapmış ve bu uygulamaların etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularımız ve bu konuda yapılan diğer araştırmalara bakılarak matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin gerekli müdahaleler ve uygun öğretim yöntemleriyle sayı becerilerini kazanabileceği söylenebilir. Bu öğrenci için öncelikle doğru plan ve program yapılarak, fiziksel şartlar düzenlenmeli ve dönütler kullanılarak öğretim planlanmalıdır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere sayı öğretiminde gereğinden çok ilgi gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Aşağıda Görsel 4’te öğrencinin sayı bilgisine dair önbilgilerini gösteren ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Görsel 5’te ise öğrencinin derslerden sonraki sayı bilgisi gösterilmiştir.

ÖN TEST

Aşağıdaki sayıların basamaklarının altına basamak adlarını yazın. (Birler - onlar - yüzler)

6 17 326

14, 35, 27, 83 sayılarını büyükten küçüğe sıralayın.
14 35 37 83

2, 5, 7, 9 sayılarını büyükten küçüğe sıralayın.
9 7 5 2

326, 375, 162 sayılarını büyükten küçüğe sıralayın.
326 375 162

Aşağıdaki toplama işlemlerini yapın.

$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline 5 \end{array}$ $\begin{array}{r} 5 \\ + 9 \\ \hline 4 \end{array}$ $\begin{array}{r} 12 \\ + 13 \\ \hline 20 \end{array}$ $\begin{array}{r} 25 \\ + 13 \\ \hline 30 \end{array}$ $\begin{array}{r} 126 \\ + 103 \\ \hline 200 \end{array}$

Aşağıdaki çıkarma işlemlerini yapın.

$\begin{array}{r} 5 \\ - 2 \\ \hline 3 \end{array}$ $\begin{array}{r} 12 \\ - 2 \\ \hline 10 \end{array}$ $\begin{array}{r} 13 \\ - 5 \\ \hline 9 \end{array}$ $\begin{array}{r} 25 \\ - 12 \\ \hline 10 \end{array}$ $\begin{array}{r} 132 \\ - 121 \\ \hline 100 \end{array}$

Görsel 4. Öğrencinin sayı becerisine dair önbilgileri

SAVILARDA KARŞILAŞTIRMA, SIRALAMA

1) Yanda boy uzunluğuna verilen ölçümlerin boylarını uzandıran kişiye doğru sıralayalım

152 - 149 - 143 - 137

152 cm
143 cm
137 cm
149 cm

Gizem Okan Ahmet Ege

4) Her bölüme üzerinde küçük sayı yazılmalı olan lambayı işaretleyelim.

401 421 575 578 446 416

5) Her bölüme üzerinde büyük sayı yazılmalı olan lambayı işaretleyelim.

506 576 418 498 527 427

6) 730, 924, 513, 124 ve 346 sayılarının büyüyen şekilde doğru sıralanmış aşağıdakilerden hangisidir?

A) 730, 924, 513, 346, 124
B) 924, 513, 730, 346, 124
C) 924, 730, 513, 346, 124

924 - 730 - 513 - 346
124

7) 272, 316, 416, 811, 809 sayıları büyüyen şekilde doğru sıralanmışta kaçın üçüncü sayı hangisi olur?

A) 811 B) 416 C) 809

811 - 416 - 316 - 809 - 272

8) Sayıları büyüyen şekilde sıralayalım

20, 270, 700, 200 : 700 - 270 - 200 - 20
159, 385, 38, 193 : 385 - 387 - 359 - 38 - ✓
84, 804, 48, 840 : 840 - 804 - 84 - 48 ✓

9) Aşağıda verilen sayılardan 500'ten büyük olanları 'X' işareti koyunuz.

234 924 564 664 742 419
71 839 256 23 894 539

Görsel 5. Öğrencinin derslerden sonra sayı bilgisi

Toplama İşlemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

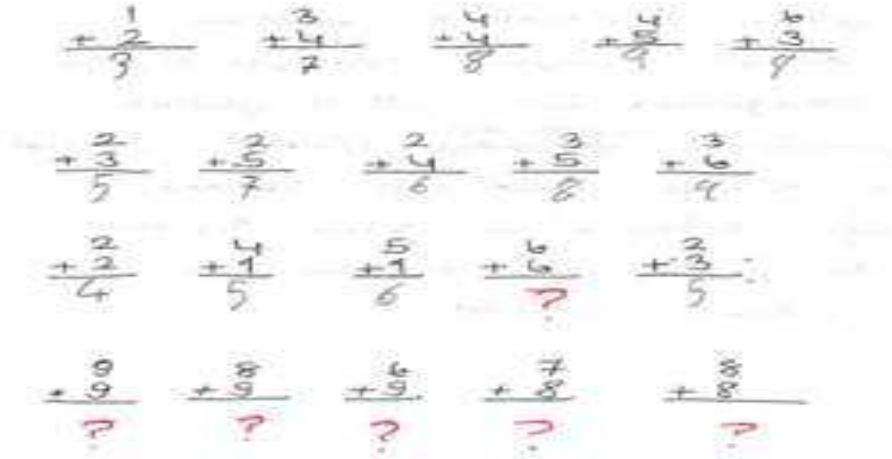
Matematikte öğrenme güçlüğü çeken katılımcı öğrenciye, ilkökul 3. sınıf seviyesine kadar olan eldesiz-eldeli toplama işlemlerini yapabilmesi için gerekli olan becerileri kazandırıldıktan sonra toplama işlemi becerileri öğretilmeye başlanmıştır. Öğrencinin öncelikle toplama işleminin anlamını tam olarak öğrenebilmesi amaçlanmıştır. Bunun için toplamanın ekleme, artırma olduğunu görmeleri istenmiş; abaküsle toplama işlemi yapması sağlanmıştır. Toplama işleminin özünü anladıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen bir senaryo yardımıyla büyük sayının cebe atılıp, küçük sayının parmaklarımızı alarak toplama işlemi yapma yöntemi öğretilmiş, öğrencinin eldesiz ve eldeli toplama işlemlerinde %90 üstü başarı sağladığı tespit edilmiştir.

Büyük sayının üstüne küçük sayı sayılarak toplama işlemi öğretme stratejisi ile ilgili olarak yapılan araştırma ile birçok araştırma tutarlılık göstermektedir: Baroody (1995), zihin engelli ve normal çocuklara toplama işlemlerini öğretme üzerine bir araştırma yapmıştır. Öğretim altı ayrı basamak şeklinde dizayn edilmiştir. 6. basamakta; büyük sayı akılda tutulmuş, küçük sayı kadar parmak açılmış ve büyük sayıdan başlanılarak, parmaklar da üzerine eklenerek sonuca

ulaşmıştır. Bu son basamakta yapılan çalışmanın etkin bir şekilde bütün çocukların toplama işlemlerini öğrenmelerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tournaki (2003), test usulü (ezber) ve strateji usulü (büyük sayının belirlenip üstüne küçük sayı kadar sayılması) yöntemlerinin öğrenme güçlüğü ve normal öğrencilere tek basamaklı toplama işlemlerini öğretmede etkililiğini araştırmıştır. Normal öğrenci bütün sistemlerle hızlanırken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise strateji sistemiyle daha iyi hızlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Matematik öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye 3. sınıf düzeyine kadar yeterli toplama işlemi becerisi verildikten sonra toplama işlemi ile ilgili problemler üzerinde çalışılmıştır. Öğrenci toplama işlemi becerilerinde yeterince otomatikleştiği halde problemleri anlama konusunda ve işlem sırasının belirlenmesinde yetersiz kalmıştır ve problemlerin bazıları araştırmacı tarafından öğrenciye görseller çizilerek anlatılmıştır. Öğrenci anladıktan sonra problemleri işlem becerilerini kullanarak kendisi çözmüştür. Çalışmanın asıl amacı, katılımcı öğrenciye toplama ve çıkarma becerilerini öğretmek olduğu için araştırmacı, öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle problemleri anlama konusunda ek bir çalışma yapmamıştır. Birçok araştırmacı bu duruma benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Olkun'a (2015) göre öğrenme güçlüğü olan öğrencinin çok aşamalı problemleri çözebilecek gerekli bilişsel becerilere ve bellek gücüne sahip olamayacağı bu nedenle daha çok somut örneğe ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenci aritmetik işlemleri öğrenme, anlama ve hatırlamada (Shalev vd. 2001), sözel problemleri çözmek için hatırlama gerektiren işlemleri kullanmada güçlükler yaşamaktadır (Geary, 2004). Vassaf'a (2011) göre de bu çocuklara şu sayıları topla, şu sayıları çıkar denince işlemleri doğru olarak yapabildiği halde problemi kendi okuyunca veya işitince hangi işlemi (çarpma, toplama vs.) yapmak gerektiğini kestiremez.

Sonuç olarak toplama işleminin 3 aşamadan oluştuğu söylenilebilir. Toplama işlemi öğretiminin 1. aşamasında öncelikle öğrencinin 3 boyutlu nesnelere, resimler, şekiller ve somut materyallerle toplama işleminin bir ekleme, artma olduğunu kavramsal olarak anlaması gerekir. Sonrasında kavramsal olarak toplamanın özünü anlayan öğrenciye parmaklarını kullanarak büyük sayının üstüne küçük sayıyı saydırma stratejisiyle toplama işlemi öğretilmeye başlanabilir. Öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci için bu ilk iki aşama önemlidir ve bu aşamalar üzerinde daha fazla durulması gerekir. 3. aşamada öğrenci kendisi artık zihinsel süreçlerle toplama işlemi yapmayı geliştirir. Diskalkulik öğrencinin 3. aşamaya geçmeleri uzun sürebilir. Toplama işlemi yapabilen öğrenci artık problemlere geçmeye hazırdır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin bilişsel sorunları olduğundan problemleri belleklerinde organize etmede sorun yaşayabilirler. Bu durumda diskalkulik öğrencinin sayı çubukları, görsel resimler, üç boyutlu nesnelere vb. gibi materyaller kullanarak anlatma, hikâyeleştirme, günlük yaşamdan örnekler verme, çizimler yapma gibi stratejilerle problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir. Görsel 6'da öğrencinin toplama işlemine dair önbilgilerini içeren örnekler verilmiştir. Görsel 7'de ise öğrencinin derslerden sonraki toplama becerisine örneklere yer verilmiştir.



Görsel 6. Öğrencinin toplama işlemi becerisine dair önbilgileri

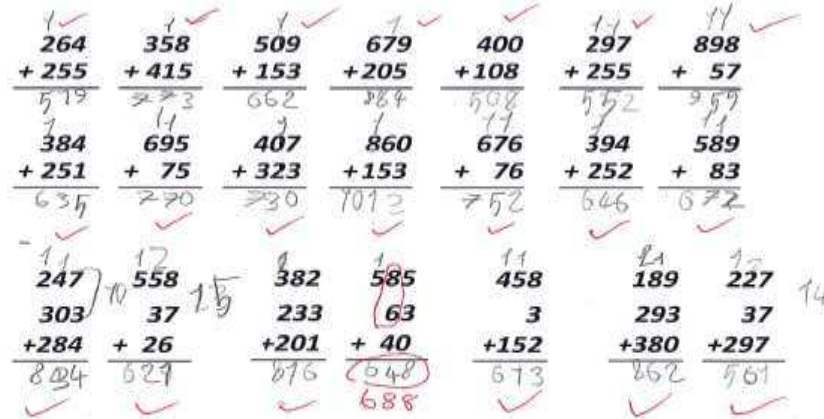
ELDELI TOPLAMA İŞLEMİ

*Aşağıdaki toplama işlemlerini yaparken önce birlikleri, sonra onlukları, sonra da yüzükleri toplayınız.

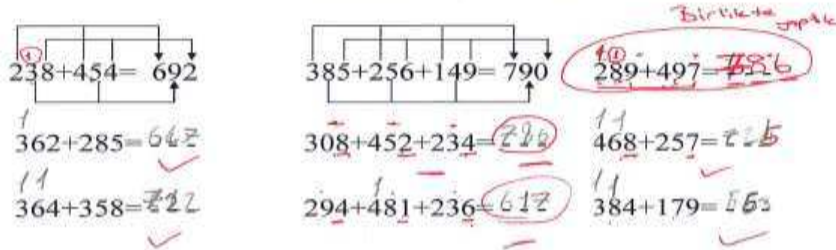
Yüzlük	Onluk	Birlik
6	2	5
+ 2	3	7
.8	.4	.2

Yüzlük	Onluk	Birlik
3	8	4
+ 5	3	5
.8	.7	.9

Yüzlük	Onluk	Birlik
4	8	6
+ 4	5	4
.8	.2	.0



**Aşağıdaki toplama işlemlerini yaparken önce birlikleri, sonra onlukları, sonra da yüzükleri toplayınız.



Görsel 7. Öğrencinin derslerden sonra toplama işlemi becerisi

Çıkarma İşlemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciye toplama işlemini gerektiren beceriler yeterli derecede kazandırıldıktan sonra çıkarma işleminin özünü kavraması için somut materyaller (abaküs, taban blokları vb.) ve görsel resimlerden yararlanılmıştır.

Toplama işleminin çıkarma işleminden farkını anlatmak için araştırmacı tarafından hazırlanan senaryo kitapçığındaki görsel resimler kullanılmıştır. Kitapçığındaki örneklerden birisi Görsel 1 olarak gösterilmektedir. Bu resme göre, toplama işlemi bir kızın çiçekleri sepetine toplayarak artırması ile temsil edilirken; çıkarma işlemi aynı kızın sepetinden topladığı çiçekleri tekrar yerine koyarak azaltmasına benzetilmiştir. Yine öğrencinin çıkarma işlemini yapabilmesi için eksilen (yukarıdaki) sayının, çıkan (aşağıdaki) sayıdan küçük olması gerektiği durumu; büyük ve iri yarı bir adamın küçük bir kapıdan çıkamayacağı için küçük sayıdan da büyük sayının çıkamayacağını gösteren resim yardımıyla anlatılmıştır. Bu resim de araştırmacı tarafından çizilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin bu resimler sayesinde konuyu daha kolay kavradığı tespit edilmiştir.

Çıkarma işleminin eksilme, azalma olduğunu görmesi için öncelikle öğrenme güçlüğü olan öğrencinin abaküsle işlem yapması sağlanmıştır. Sonrasında öğrenciye toplama işleminde öğretilen elde-cepte yolunu kullanarak ve bu sefer geriye doğru sayarak çıkarma işlemi kavratılmaya çalışılmıştır. Bu ders saatinde öğrencinin geriye doğru saymada yetersiz olduğu görülmüş ve geriye doğru sayma alıştırmaları yapılmıştır. Geriye doğru sayma becerisi de kazandırıldıktan sonra öğrencinin elde-cepte yoluyla ilköğretim 3. sınıf seviyesine kadar olan bozdurmasız-bozdurmalı çıkarma işlemlerinde % 90 üstü başarı yakaladıkları görülmüştür. Öğrencinin bozdurmalı ve bozdurmasız çıkarma işlemlerini ayırt etmelerini sağlamak amacıyla karma alıştırmalar yaptırılmıştır.

Toplama ve çıkarma işlemini öğrenen öğrenciyle sonrasında hem toplama hem çıkarma işlemlerini de içeren problemler çalışılmıştır. Öğrenci okuma yazma bilmediği için problemler öğrenciye okunmuştur. Öğrenci bazı problemleri anlama konusunda ve işlem sırasının belirlenmesinde sıkıntı yaşamış araştırmacı tarafından anlamadığı problemler anlatılmıştır. Öğrenci anladıktan sonra problemleri işlem becerilerini kullanarak kendisi çözmüştür. Çalışmanın asıl amacı problem anlama yeteneğini geliştirmek olmadığından problemleri anlama konusunda öğrenci için ek bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmamızda özellikle katılımcı öğrenci seçiminde matematik becerisine sahip olup olmama ölçütü kullandığımız için katılımcı öğrencinin okuma ve yazma becerisi üzerinde durulmamıştır. Fakat katılımcı öğrencinin okuma ve yazma becerisine sahip olmaması matematik becerisini kazanmada öncelik oluşturmadığı görülmüştür.

Son 3 ders çalışma saatlerinde karma (toplama-çıkarma) işlemlerle öğrenci sınanmış ve öğrencinin en son derste %90 üstü başarıyı yakaladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak çıkarma işlemi öğretiminde de toplama işleminde olduğu gibi öncelikle 3 boyutlu nesnelere, resimlere, şekillere kullanılarak çıkarmanın bir eksilme, azalma olduğu öğrenciye kavratılmaya çalışılır. Kavramsal olarak çıkarmanın özünü anlayan öğrencilere, bir sayıdan diğerini çıkarırken 2. sayı kadar geriye doğru birer sayarak (parmaklar yardımıyla) çıkarma işlemi yapmaları öğretilir. Sonrasında öğrenciler artık kendileri zihinsel süreçlerle çıkarma işlemi yapmayı otomatikleştirir. Parmaklarla geriye doğru 2. sayı kadar sayarak çıkarma işlemi yapma aşamasında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha uzun süre kaldığı söylenebilir. Toplama işlemi problemleri konusunda belirtildiği gibi, diskalkulik öğrenci problemleri anlamada güçlük çekmektedirler, bu

nedenle problem çözme yeteneklerini algısal olarak geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Görsel 8’de öğrencinin çıkarma işlemine ilişkin önbilgilerine dair örnekler sunulmuştur. Görsel 9’da derslerden sonraki çıkarma işlemi becerisine dair örnekler verilmiştir. Görsel 10’da ise öğrencinin toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin karma problemlere dair sonuçlarına yer verilmiştir.

$$\begin{array}{r} 9 \\ -7 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ -3 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ -5 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ -4 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ -1 \\ \hline 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \\ -3 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 12 \\ -4 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -4 \\ \hline 10 \end{array} \quad \begin{array}{r} 12 \\ -3 \\ \hline 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ -5 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ -7 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ -4 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ -6 \\ \hline 3 \end{array}$$

Görsel 8. Öğrencinin çıkarma işlemi becerisine dair önbilgileri

ONLUK VE YÜZLÜK BOZARAK ÇIKARMA İŞLEMİ
Aşağıda verilen çıkarma işlemlerini örnekteki gibi yapınız.

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 648212 \\ -328 \\ \hline 6154 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 648212 \\ -475 \\ \hline 60346 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 505 \\ -265 \\ \hline 240 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 6707212 \\ -454 \\ \hline 666278 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 6707212 \\ -454 \\ \hline 666278 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 6707212 \\ -454 \\ \hline 666278 \end{array}$$

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 4848010 \\ -382 \\ \hline 481079 \end{array}$$

PRATİK BİLGİ

Y **O** **B**

$$\begin{array}{r} 6707212 \\ -357 \\ \hline 667154 \end{array}$$

Yukarıdaki çıkarma işleminin yapıldığını inceleyin.

Y	O	B
6	7	12
7	4	3
-	3	5
3	8	6

- 3 birlikten 7 birlik çıkamaz. Onlar basamağından 1 onluk alınız. 13'ten 7 çıkar, 6 kalır.
- Onlar basamağında 3 onluk kalmıştı. 3 onluktan 5 onluk çıkamaz. Yüzer basamağından 1 yüzlük alınız. 1 yüzlük 10 onluk eder. 3 onluğa eklediğimizde 13 eder. 13'ten 5 çıkar, 8 kalır.
- 7 yüzlükten birini almıştık. 6 yüzlük kaldı. 6'dan 3 çıkar, 3 kalır.

Görsel 9. Öğrencinin derslerden sonra çıkarma işlemi becerisi

- KARMA ALIŞTIRMALAR -

$\begin{array}{r} 1 \ 1 \\ 2 \ 342 \\ - 196 \\ \hline 146 \end{array}$	$\begin{array}{r} 10 \\ 162 \\ + 143 \\ \hline 305 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 2 \ 326 \\ - 132 \\ \hline 194 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 486 \\ - 179 \\ \hline 307 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 27 \\ + 85 \\ \hline 112 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 34 \\ + 79 \\ \hline 113 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 892 \\ - 818 \\ \hline 86 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 784 \\ - 16 \\ \hline 68 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 892 \\ - 18 \\ \hline 74 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 185 \\ - 149 \\ \hline 36 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 8936 \\ - 172 \\ \hline 764 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 885 \\ - 138 \\ \hline 747 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 3408 \\ - 135 \\ \hline 273 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 7862 \\ - 170 \\ \hline 692 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 346 \\ + 273 \\ \hline 619 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 326 \\ + 135 \\ \hline 461 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 3426 \\ - 132 \\ \hline 294 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 7862 \\ - 1573 \\ \hline 689 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 142 \\ + 163 \\ \hline 305 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \ 1 \ 16 \\ 175 \\ + 186 \\ \hline 361 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 342 \\ - 13 \\ \hline 29 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 36 \\ + 18 \\ \hline 54 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 785 \\ - 17 \\ \hline 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 673 \\ - 14 \\ \hline 59 \end{array}$
$\begin{array}{r} 1 \\ 485 \\ + 166 \\ \hline 651 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 255 \\ + 127 \\ \hline 382 \end{array}$	$\begin{array}{r} 165 \\ - 63 \\ \hline 102 \end{array}$	$\begin{array}{r} 256 \\ + 173 \\ \hline 429 \end{array}$

Görsel 10. En son ders karma sorulan işlemler

Sosyal Geçerlik Verilerine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın güçlü ya da zayıf yanlarını ve yapılan müdahale ile öğrencide meydana gelen değişime yönelik öğrencinin ailesi, öğrencinin sınıf arkadaşı ve öğrencinin sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, öğrencinin matematik ve beden eğitimi dersi gözlemlenerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Öğrencinin kendisi, ailesi ve öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencinin öğrenme gücü nedeniyle zor öğrendiği veya hiç öğrenemediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencinin arkadaşları tarafından dışlanmasına ve tembel olarak görülmesine yol açmıştır. Öğrencinin ailesi ile yapılan ilk görüşmede öğrencinin velisi öğrencinin zekâsı ile ilgili sorun olduğundan anlamadığını ve derslerinin kötü olduğunu ifade etmiştir. Veli, çalışmaların sonucunda öğrencinin toplama ve çıkarma becerilerini öğrendiğini bunu beklemediklerini söylemiştir.

Çalışmanın başında sınıf öğretmeni öğrenci hakkında “öğrencinin zekâsında sorun olduğu için öğrenemediği” kanaatini belirtmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmene öğrencinin yaptığı işlemler gösterilerek düşüncesi sorulmuştur. Öğretmen öğrencinin geldiği seviyeye ilişkin şaşkınlığını ifade ederek “artık öğrencinin matematik dersinde boş oturmadığını matematik dersinde matematikle uğraştığını ve arkadaşlarının seviyesindeki toplama ve çıkarma işlemlerini yapabildiğine” ilişkin gözlemlerini paylaşmıştır.

Öğrencinin arkadaşlarıyla yapılan ilk görüşmede, R.A. adındaki arkadaşı diskalkulik öğrencinin sosyal yönden arkadaş olarak uyumsuz ve tembel olduğunu söylemiştir. Öğrenme gücü çeken arkadaşının çalışmadığı için yapamadığını söylemiştir. Çalışmalardan sonraki görüşmede ise R.A.’ya katılımcı sınıf arkadaşının yapabildiği etkinlik örnekleri gösterilmiş ve ne düşündüğü sorulmuştur. R.A. katılımcı arkadaşının öğrenebildiğine şaşmıştır ve katılımcı öğrencinin artık tenefüste ve derste saldırgan olmadığını ve derste artık konuşmadığına ilişkin gözlemlerini ifade etmiştir: “*Bazen teneffüslerde sizin verdiğiniz ödevleri yaparken görüyorum onu, derste parmak kaldırmıyor hala ama artık BESTE derslerde çok konuşmuyor. BESTE artık teneffüste bize sataşmıyor.*” Alanyazınlardaki araştırmalar bu durumlarla tutarlılık göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerinin arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapmak için tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları belirtilmiştir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008). Öğrenme gücüne sahip çocukların depresyon ve kaygı seviyelerinin okul ortamında yüksek olduğu görülmektedir. Matematik becerisini kazanmada güçlük yaşayan çocuk ve ergenlerde okula gitmeme, okuldan kaçma, depresyon gibi belirtiler görülmektedir (Karabekiroğlu, 2012). Dolayısıyla matematik öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin sosyal alanlarda olumlu gelişimini sağlamak için problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ve matematik becerisi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Hacısalihioğlu Karadeniz (2013), sınıf öğretmenlerinin “Diskalkuli” ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasıyla, “Diskalkuli” yaşayan öğrencilerin sosyal çevrede ve günlük hayatta sıkıntı çektiklerini, bu tür öğrencilerin ilköğretim (ortaokul) matematik dersi öğretim programındaki kazanımları çok düşük seviyede kazandıklarını ve öğretmenlerin “Diskalkuli” hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermiştir.

Öğrenciden, çalışmalara devam ederken ev ortamında ruhsal durumunu anlayabilmek için ailesi ve ev ortamı ile ilgili resim yapması istenmiştir. Çocuk çizimleri, çocukların gözlemlerini, deneyimlerini, sorunlarını veya fikirlerini yansıtmak için etkili araçtır (Chang, 2005). Çocuğun çizimleri, çocukları psiko-pedagogik olarak tanımlamak için bir ölçüt olmanın yanı sıra çocukların zihinsel kapasitesini, kişiliklerini ve iç dünyasını da yansıtmaktadır (Doğru vd, 2006).

Burns ve Kaufman tarafından 1970 yılında geliştirilen Kinetik Aile Çizimi tekniği (Kinetic Family Drawing Technique) geliştirmiştir. Bu teknikte çocukların kendileri de dâhil olarak ailelerinin bir resmini çizmeleri istenir. Bu resim çocuğun ailesine ve genel aile dinamiklerine yönelik tutumlarını ortaya koymak amacındadır. Aile bireylerinin resimlerini yaptırmak, çocuklarla çalışan uzman kişiler tarafından çocukların sosyal değerlerini ve dünya görüşlerini anlamaya yardımcı olabilir (Malchiodi,1998). Örneğin, baba figürü sıklıkla gazete okumak veya bazı bahçe işleri yapmak gibi çizilir; anne figürü her zaman aileye yemek hazırlamak için mutfağa yerleştirilir (Lee, Lim ve Chia, 2017).

BESTE ev resminde 2 katlı bir ev çizmiştir (Ek. 1 olarak verilmiştir). Evin 2. katında oturduklarını söylemiştir. Annesini sürekli iş yaparken çizmiştir. Anneannesini de yemek yaparken çizmiştir. Kendisini de TV izlerken, bilgisayar izlerken, arkadaşıyla film izlerken ayrı ayrı pozisyonlarda çizmiştir. Bir de anneanesi, dedesi ve kendisini yemek yerken çizmiştir. Oysa ailede 2 dayısı ve bir de teyzesi de vardır fakat onları çizmemiştir. Di Leo'ya (1983) göre, resimde herhangi bir aile üyesi gösterilmezse, bu durum o aile bireyine karşı olumsuz duyguların bir göstergesidir. Bu kişinin reddedilmesinin bir yansımasıdır.

Ayrıca annesi onlarla yaşamamakta, ara sıra gelip gitmektedir. Fakat annesini kendisi ile yaşıyor gibi çizmiştir. Di Leo'ya (1983) göre, çocuk ailede olmayan birini resme dâhil edebilir. Bu genellikle çocuğun o kişiyle kurduğu yakın ilişki ve kabullenmenin ifadesidir. Birlikte yaşamadığı bir ebeveyni resme dâhil ediyorsa ebeveynlerin boşanmasını kabullenemediğini anlatıyor demektir (Jourdan, 2000). Evde hâkim olan veya çocuğun değer verdiği ebeveyn fiziksel unsurlarına bakılmaksızın olduğundan büyük çizilir (Di Leo, 1983).

Öğrencinin çizdiği resimde insanların yüzleri boştur. Zihinsel yetersizliği olan çocukların resimlerinde ayrıntılar bulunmaz. Örneğin insan resmi çiz dediğimizde sadece sınır belirten bir çizgi çizilir. Gözler, ağız, burun vs. çizilmez akademik başarıları düşük olduğu için okulda kabul görmeyen bu öğrencilere evde ebeveynleri tarafından da rehberlik edilmemesi onları depresif duruma düşürmüş olabilir. Aile içinde öğrencinin mutsuz ve yalnız olduğunu bu yalnızlığının sosyal beceri, akademik başarı ve akranları ile iletişimini olumsuz etkilediği söylenilebilir.

Sonuç olarak çalışmamızda ulaştığımız nokta, her ne kadar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler gibi öğrenemeyeceği kabul görmüş olsa da, bu öğrencilerin gelişimlerine ait özellikler dikkate alınarak; yeterli zaman, zenginleştirilmiş ortam, bireyselleştirilmiş eğitim ile normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyesine gelebileceği görülmüştür. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal uyum becerilerini daha yakından incelemek; yaşanan problemleri ortaya çıkarmak, bu öğrencilerin başarılarının artması için oldukça önemlidir.

Kaynaklar / References

- Amerikan Psikiyatri Birliği –APA, (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (dsm-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı. E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baroody, J. A. (1995). The role of the number-after rule in the invention of computational shortcuts. *Cognition and Instruction, 13*(2),189-219.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. H. Sarı (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Browder D. M., Jimenez B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M., & Bethune, S. K. (2012) Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, (37)*4, 308-320.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. London, UK: Nelson Publishing Company.
- Carpenter, T. P., & Moser, J. M. (1984). The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three. *Journal for Research in Mathematics Education, 15*(3), 179-202.
- Chang, N. (2005). Children's drawings; science inquiry and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(1) 104-106.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Di Leo, J. H. (1983). *Children's drawings as diagnostic aids*. New York: Brunner/Mazel.
- Doğru S. Y. Turcan A. İ. ve Arslan E. (2006) Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15*, 223-235.
- Dowker, A. (2009). Use of derived fact strategies by children with mathematical difficulties. *Cognitive Development, 24*(4), 401-410.
- Eripek, S. (Ed.) (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Eripek, S. Özyürek, M. ve Özsoy, Y. (1996). *Geri zekâlı çocuklar. Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 199-212). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15.
- Geary, D. C. & Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics: Theoretical and empirical perspectives. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 253-267). New York, NY, US: Psychology Press.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., & DeSoto, M. C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(2), 121-151.
- Gürgür, H. (2016). Eylem Araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Editörler) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (1-48) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *NWSA-Education Sciences, 1C0581,8,(2),193-208*. (<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0581>).

- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-7.
- Jourdan, C. (2000). *Le desin de la famille. Editions et applications psychologiourd*. Paris.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları*. İstanbul : Say Yayınları.
- Kaufmann L., Handl, P., & Thony, B. (2003). Evaluation of a numeracy intervention program focusing on basic numerical knowledge and conceptual knowledge: A pilot study. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 564-573.
- Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. H.& Rubinsten, O. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4.
- Lee, B. M. Lim, B. H. & Chia, K. H.(2017). Kinetic Family Drawing Interview Questionnaire (KFD-IQ): A tool to learn about the family unitfrom a drawer’s perspective. *European Journal of Special Education Research*, 2(5), 102-119.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak*. İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006. 26184 Sayılı *Resmî Gazete*. (https://orgm.meb.gov.tr/.../10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf sitesinden alınmıştır.)
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. [Editörler] (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Mononen, R., Aunio, P., Koponen, T., & Aro, M. (2014) A review of early numeracy interventions for children at risk in mathematics. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 25-54. <http://www.int-jecse.net/articledetail.asp?u=84> adresinden alınmıştır.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5’i kolaylaştıran ‘Klinisyenler için tanı rehberi’*. Muzaffer Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Olkun, S. (2015). Matematik öğrenme güçlükleri/ Diskalkuli. S. S. Yıldırım Doğru (Ed) *Öğrenme güçlükleri (211-225)* içinde. Ankara: Eğiten Kitap
- Shalev, R. S. ve Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatr Neurol*, 24 (5), 337-342.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tournaki, N. (2003). The differential effects of teaching addition through strategy instruction versus drill and practise to students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 36(5), 449-458.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıkılmış, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11.Baskı)* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zerafa, E. (2015). Helping children with dyscalculia: A teaching programme with three primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 91, 1178-1182.(<https://www.ogrenmen.com/sosyalbilimler/cocukresimlerininanlamlari.html>), (İndirilme Tarihi:25.02.2017).

Yazarlar

Dr. Beyza KOÇ, lisansını sınıf öğretmenliği anabilim dalında almıştır. Ayrıca yüksek lisans ve doktorasını sınıf öğretmenliği alanında almış olup hala Konya-Karatay ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

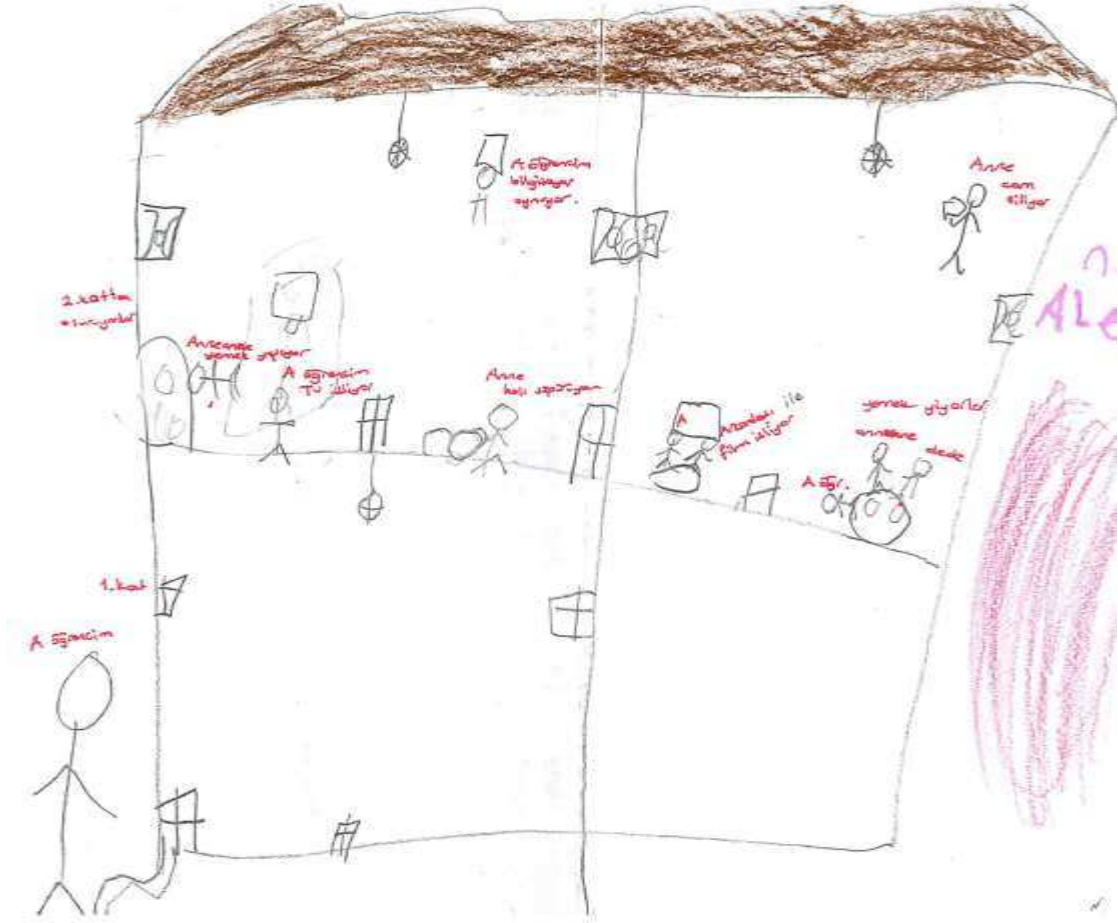
Dr. İsa KORKMAZ, Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında almıştır. Yüksek Lisans ve Doktorasını Amerika Birleşik Devletlerinde Ohio Üniversitesinde almıştır. 1998-2012 yılları arasında Selçuk Üniversitesi, 2012 den sonra Necmettin Erbakan Üniversitesinden çalışmaktadır.

İletişim

Konya Milli Eğitim Müdürlüğü
koc_beyza@hotmail.com

Prof. Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
e-mail: ikorkmaz@erbakan.edu.tr

Ek 1. Beste'nin ev resmi



Summary

Purpose and Significance. According to the Special Education Services Regulation; an individual with specific learning difficulties is defined as a person who is in need of special education and supportive education services due to difficulty in listening, speaking, reading, writing, spelling, paying attention and mathematical operations and this disorder arises in one or more of the informational processes which are necessary to understand and use the language in written or verbal language (MEB Regulation for Special Education Services 2006). DSM-5 criteria are used in the diagnosis of learning disability in Turkey. In DSM-5; 'Learning Difficulties' are defined in three subgroups as reading disorder (dyslexia), numerical (mathematical) disorder (dyscalculia) and disorder of written expression (dysgraphia).

The main aim of this research is to examine how a student with mathematics learning difficulties acquires the addition and subtraction skills and to demonstrate the knowledge and skills of the student before and after the study. Other objectives discussed in this study are as follows:

1. Can a student with mathematics learning difficulties acquire the basic skills that are important for mathematics, addition and subtraction?
2. How can a student with mathematics learning difficulties acquire addition and subtraction skills more easily?
3. What kind of difficulties does a student with mathematics learning difficulties experience in terms of social and psychological aspects?
4. What kind of changes will a student have in his / her social life when he / she acquires the basic skills for mathematics?

Method

Research Design. In this study, action research from qualitative research methods was used. Qualitative research is defined as the research, in which qualitative data collection techniques such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process for realizing perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic manner. The reason for using qualitative research design is that each student's learning style is different from each other. Qualitative research takes each student as different from each other, whereas in quantitative research all individuals are considered equal and groups are essential. As qualitative research takes into account individual needs rather than group values, it can be said that qualitative research is effective.

Research Environment. This research was carried out in an elementary school of the ministry of national education in one of the central districts of Konya Province in the second term of 2016-2017 academic year. The school where the research was conducted was chosen since the researcher was working as the deputy director of that school.

Participant. In this study, criterion-based sampling method which is one of the purposive sampling methods of qualitative research was used in order to form the participant.

The participant student had a learning disability report. The student with dyscalculia was attending 3rd grade in an elementary school in one of the central districts of Konya province in the 2016-2017 academic year.

The student's personal and academic status was determined by the way of individual interviews with students, classroom teachers, school counselors and parents by the researcher. The name of the student is not used in the study; it is coded with the letter BESTE instead of the name.

Data Collection Process and Steps of Action Research. Data triangulation was employed to ensure the reliability of the research and interview, observation and document review techniques were used at the data collection stage. Observation notes were kept during the studies carried out with the student. In addition, the status of the student in physical education and mathematics classes was observed and recorded.

The course hours, goals and activities to be performed during the study had been determined beforehand and the study was performed within the scope of that pre-prepared program. The application part of the study was carried out completely by the researcher.

Individual studies were conducted with the student. In the last three courses, the student was tested with mixed exercises. Firstly, the student was subjected to a preliminary examination and his knowledge level was measured. In this preliminary examination, firstly, the student was asked the basic information about the addition and subtraction which were expected be known by the student already. In this level, it is necessary for the student to know the values of numbers, the concept of size of numbers, the writing and reading of numbers (up to three digits), which are basic skills for addition and subtraction. With the help of the questions asked to the student, it was understood that the student had no knowledge about the value of the digits.

Data Analysis. The study lasted 12 weeks in total, one course hour per day and 5 course hours per week. The activities were shared with two teachers at the end of each course and analyzes, recommendations and evaluations were taken from those teachers. Thus, the process were made more efficient. At the beginning of the research and during the research process, interviews were made with field experts and the research was tried to be managed efficiently.

Findings

Findings Related to Counting Skills. Before the study, the student was able to write and read only one digit numbers correctly. At the end of the teaching of the digit values, it was determined that student's speed and performance of reading and writing 1 digit and 2 digit numbers increased and as a result of that he acquired the ability to read and write 3 digit numbers. Various concrete activities and visuals were used for the student to read and write the 2 and 3 digit numbers correctly. At the same time, by using base blocks it was ensured that learning took place as expected and not to be forgotten in the process. After learning digit values of the numbers up to 3 digit, the student was able to read and write those numbers and learn how to order those numbers in terms of their sizes easily.

Findings Related to Addition. After the student with mathematics learning difficulty had acquired the necessary skills to carry out addition operations appropriate to the level of 3rd grade, problems related to addition process were studied. Although the student had sufficient automaticity on addition operations, he was insufficient for understanding the problems and

determining the order of the operations, so some of the problems were explained to the student by the researcher by drawing the visuals. After understanding the problems, the student solved them himself by using his skills. As the main purpose of the study was to teach the skills of addition and subtraction to the participant student, the researcher did not carry out any additional activity to have the student with learning disabilities understand the problems.

Findings Related to Subtraction. The problems including both addition and subtraction operations were studied with the student after he had learned how to carry out addition and subtraction operations. The student had difficulty in understanding some problems and determining the order of the operations and those problems were explained by the researcher to the student. After understanding the problems, the student solved them himself. As the main purpose of the study was not to improve the student's comprehension of the problems, the researcher did not carry out any additional activity to have the student understand the problems. During the last 3 study hours, the student was tested with mixed (addition-subtraction) operations and it was found that the student achieved over 90% success in the last lesson.

Findings Related to Social Validity Data. Social validity data were collected by having interviews with the student's parents, classmates and class teacher about strengths and weaknesses of the research and the changes that occurred in the student and by observing the student's math and physical education lessons.

Discussion, Conclusion and Suggestions. According to the results of the study; there is a need for large-scale research into identifying the students with mathematics learning difficulties, their mathematics performances, problem areas and how to overcome those problems. Individualized Learning Plans should be prepared for the students with mathematics learning difficulties before teaching the aims of the curriculum and the teaching process should be carried out in line with those plans. When teaching counting skills, the next goal should not be taught before achieving the objectives that must be learned first. The basic mathematical skills, which must be gained in order to carry out addition operations, should be taught as a priority. The basic mathematical skills, which must be gained in order to carry out subtraction operations, should be taught as a priority, too.

The families of students with mathematics learning difficulties should take this situation seriously and cooperate with the student and the teacher in order to ensure a useful education for their children. Guidance should be provided to support those families. Since the participation of the students with learning difficulties in an active social-cultural activity influences their self-concept positively, it will be beneficial to provide guidance services that direct these students to social-cultural activities appropriate for their interests and abilities.

Görsel Sanatlar Öğretiminde Sosyal Ağ Odaklı Görsel Kültür Eğitimi Etkinliği: Hieronymus Bosch'un 'Dünyevi Zevkler Bahçesi' Eserinin İncelenmesi*

Social Network-Based Visual Culture Instructional Activity in Visual Arts Education: Examining Hieronymus Bosch's 'The Garden of Earthly Delights'

Ebru Güler**

S. Duygu Bedir Erişti***

To cite this article/ Atf için:

Güler, E. ve Bedir Erişti, S. D. (2019). Görsel sanatlar öğretiminde sosyal ağ odaklı görsel kültür eğitimi etkinliği: Hieronymus Bosch'un 'Dünyevi Zevkler Bahçesi' eserinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* – *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 738-767. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.12m

Öz Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür etkinliklerinin nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini belirlemektir. Güzel sanatlar lisesi öğrencileri, görsel kültür etkinliklerinde web 2.0 teknolojileri kapsamında sosyal medya ve sosyal ağları kullanmışlardır. Sosyal ağlar farklı topluluklara ait insanların bir araya gelebilmeleri ve iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır. Sosyal ağ gibi iletişim teknolojileri insanları, yoğun bir iletişimsel ve görsel bombardımana maruz bırakmaktadır. Günümüz toplumunda görsel kültürün büyük ölçüde internet ve medya üretimlerine bağlı olarak yaygınlaştığını düşündüğümüzde sanat eğitimini medya ürünleri ile birlikte düşünme, ele alma gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel bakış açılarını geliştirmeye, içinde buldukları teknoloji çağında teknoloji okuryazarlık yeterliklerini görsel okuryazarlık yeterlikleri ile ilişkilendirmeye ve görsel farkındalıklarını desteklemeye yönelik görsel kültür etkinlikleri işe koşulmuştur. Bu çerçevede araştırmada görsel kültür etkinliği olarak Hieronymus Bosch'un "Dünyevi Zevkler Bahçesi" eseri ele alınmış ve bu eseri öğrenciler günümüzle ilişkilendirerek "Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi" isimli kolaj çalışmasını 3 haftada tamamlamışlardır. Araştırmada sosyal ağ odaklı görsel kültür etkinlikleri uygulama süreci iki boyutlu sanat atölye (2BSA) dersinde uygulanmıştır. Araştırma eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Araştırmaya güzel sanatlar lisesi 11. sınıf öğrencilerinden dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre görsel kültür etkinliklerinin temelinde eleştirel pedagojinin yararlanması ile öğrencilerin eleştirel bir yaklaşım edindikleri, çevrelerindeki görselleri toplum, din, ırk, cinsiyet, güç bağlamlarında eleştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, görsel sanatlar eğitimi veren güzel sanatlar liselerinde görsel kültür eğitimi ile öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, eleştirel sorgulamalar yapabilecekleri ve kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkabilecekleri etkinliklere yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Görsel kültür, sosyal ağ, eylem araştırması, kolaj

Abstract. This study aims to examine the development and implementation of social network-based visual culture activities in the workshop courses that are part of the curricula in fine arts high schools. In their visual culture activities, students of fine arts high schools have used social media and social networks as examples of web 2.0 technologies. Social networks allow people from different communities to come together and communicate. Communication technologies such as social networks and internet subject people to a communicative and visual bombardment. Given that visual cultures in contemporary society are spread mostly via media products, there is a need to approach and consider visual culture in terms of its connection with media products. In this context, visual arts activities that aim to improve the critical thinking skills of students, to associate their visual literacy skills with their technological literacy skills in this technological age, and to support their visual awareness were utilized. The study focused on "The Garden of Earthly Delights" of Hieronymus Bosch, and required the students to complete a collage piece entitled "The Garden of Earthly Delights Today" in three weeks by associating the original work with the present day. The social network-based visual culture activity for the study was implemented within the Two-Dimensional Art Workshop (2DAW) course, and made use of a participatory action research design. Nine 11th grade students from a fine arts high school participated in the study, for which data was collected from the researcher notes, researcher diaries, student diaries, semi-structured interviews and documents. A content analysis was used in the analysis of the data, and the study findings showed that, thanks to the utilization of visual culture activities based in critical pedagogy, the students acquired a critical perspective and were able to criticize these activities in their environments on the basis of society, religion, race, gender and power. Based on the findings of the study, it is recommended that visual culture education in fine arts high schools incorporate activities that allow students to express themselves, to engage in critical questioning and to draw upon their own life experiences.

Keywords: Visual culture, social network, action research, collage

* Bu makale, Çiğir, E. (2016) "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Sosyal Ağ Odaklı Görsel Kültür Uygulamalarının İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ebrucigir8987@gmail.com, ORCID: [0000-0003-1149-6489](https://orcid.org/0000-0003-1149-6489).

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: duygu.bedir@gmail.com, ORCID 0000-0002-2511-6830.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.10.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.03.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

Giriş

Günümüzde karşılaşılan görüntülerin çoğunda, insanların zihnini değiştirme gücü vardır. Bazı durumlarda, imgeler didaktik olduğu için zihinlerimizi değiştirebilir. Çünkü imgelerin, gerçekleri temsil ederek, tasvir ederek ve anlamlandırarak öğretme şeklinde işlevselliği vardır. Ancak imgeler bize bilgi sunup aydınlatırken, bunun yanı sıra görüntüler baştan çıkarabilir, ikna edebilir ve yanıltabilir. Modern çağın başlarında güzel sanatların ve daha sonra ise fotoğrafçılığın yansıttığı görüntülerin birebir gerçeği yansıtması güçlü bir özellik olarak kabul edilirdi. Durum artık böyle değildir. Günümüzde, dikkatle seçilmiş, çerçevelenmiş, kurgulanmış ve manipüle edilmiş olsa bile görüntülemenin, özellikle fotoğraf görüntülemesinin güçlü yanlarından birinin de gerçeği temsil etme kapasitesidir. Sonuç olarak, insanlar görüntülere bakarken kolayca anlaşılan niyetleri ve derin, güç algılanası anlamları bilinçli bir şekilde yorumlayabilmelidir (Freedman, 2015, s. 28). Duncum'a (2002) göre bugünün dünyasında anlam, görsel alanlar, görsel ve popüler objeler, müzik, ses efektleri, resimler vb. olgularla etkileşim halinde üretilmektedir. Görsel imgelerin etkin gücü söz ve yardımcı unsurlar (diğer resimler) dışında zamanımızda teknolojinin de gelişmesiyle artmıştır. Durağan imgelerde içerik, renk, ışık, yazı ve uzamsal öğeler önemliken, hareketli imgelerde, sahne, kurgu, ses öğeleri imgenin anlamını kuvvetlendirmede kullanılmaktadır. İmgenin anlamlandırılabilmesi için ise belli kodlarla kültürel olarak anlamlandırılmış olması gerekmektedir.

Görsel kültür, görsel yollarla ifade bulan televizyon, heykel, fotoğraf, filmler, yağlıboya resimler, bahçeler, binalar, zanaat ürünleri, oyuncaklar, reklam, mücevher, haritalar, grafikler, web sayfaları, şehir manzaraları ve benzerlerinin içine girdiği kapsamlı bir alanı ifade eder. Bu yüzden, görsel kültür, hiç olmadığı kadar ve gittikçe artan bir şekilde görsel ve görselleşmiş olan bir insan deneyimidir ve son derece kapsamlıdır (Mirzoeff, 2002). Akay'a (2007, s.18) göre "Oldukça uzun zamandan beri görsellik dünyanın politikasını olduğu kadar, sanatların ve sosyolojisinin de önemli bir parçası haline gelmiştir". Yeni dünya düzeninde güncel sistemin yapısı görsel kültürle analogik bir ilişki içindedir, hatta neredeyse ona eşdeğerdir. Yirmi birinci yüzyıl küresel kültürü yazı temelli iletişimden görsel iletişim çağına hızla geçmekte ve kültürel kodları güncel sistemle birleştirerek toplumda etkisini daha fazla göstermekte ve her alana yayılmaktadır (Aykut, 2013, s.707). Günlük deneyimlerinde insanlar, görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarının sunduğu dünyada sürekli bir anlam çıkarma, oluşan görsel kodların ötesine gitmek ve gözlemlemek için bir anlam yükleme eğilimi göstermektedirler. Görsel kültür, sanat eğitimi ile görsel sanatların tarih ve kültürle ilişkisini anlamada ve çağdaş sanat formlarının eleştirel yapısının çözümlenmesinde önem taşımaktadır.

Görsel kültür kuramı sanat eğitimi yoluyla güncel sistemdeki medya araçlarının dillerini anlamak ve üzerimizdeki etkilerini okumanın yoludur. Görsel kültür genellikle tasarımsal ve estetik bağlarıyla düşünülmesi gereken bir olgudur. Günümüzde görsellik kavramının görüntü üreten sistemler ve teknolojik araçlar sayesinde sürekli değişime uğradığını görmekteyiz. Bunu sağlayan en etkili unsurlar medya ve ona ait teknolojilerdir. Görsel kültürün büyük ölçüde medya üretimlerine bağlı olması sanat eğitimi medya üretimleri ile birlikte düşünme, ele alma gereğini ortaya koymaktadır. Medya okuryazarlığı, görsel kültürü tüm sanatsal potansiyelleri anlama, yorumlama, değerlendirme, yansıtma ve alımlama süreçlerini ile ele alınması gereken bütünlüştiren bir pedagojik konuma taşımaktadır. (Tavin, 2003, s. 73, Akt. Aykut, 2013, s.712). Bu bağlamda görsel kültür eğitimi toplumlar tarafından üretilen ve oluşturulan görsel politikaların çözümlenmesinde ve anlaşılmasında bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan

atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini belirlemektir. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel bakış açılarını geliştirmeye, içinde buldukları teknoloji çağında teknoloji okuryazarlık yeterliklerini* görsel okuryazarlık yeterlikleri[†] ile ilişkilendirmeye ve görsel farkındalıklarını desteklemeye yönelik görsel kültür etkinlikleri işe koşulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin görsel sanatlar atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmalarına ilişkin edinimleri sanatsal ürünlerine nasıl yansımaktadır?
2. Öğrencilerin sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmaları ile gerçekleştirilen görsel sanatlar atölye derslerine ilişkin kazanımları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, bilimsel araştırmalar ile okul ve sınıf gibi yerel seviyelerde değişimin ve buna bağlı olarak gelişimin oluşturulabilmesinde en güçlü araştırma yöntemlerinden birisidir. Sosyal dünyada olanları, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve onu geliştirmeye çalışmak eylem araştırmasının önemli amaçlarından (Ekiz, 2013, s.179). Eylem araştırması temel felsefe olarak insanların günlük hayatındaki karmaşık sosyal süreçlerinin ancak bu süreçlerde yapılacak değişimle ve bu değişimin etkilerinin gözlemlenip analiz edilmesiyle anlaşılacağını savunur. Bu açıdan eylem araştırmacısı, araştırdığı konunun hem gözlemcisi hem de uygulayıcısı durumundadır (Bakersville, 1999, Akt. Güler, Halıoğlu ve Taşgın, 2013, s.260). Eylem araştırması, uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılabilir. Araştırmacı dışarıdan bile olsa eylem araştırması uygulamayı olumlu yönde etkiler. Katılımcı gözlemci konumundaki araştırmacı, araştırma sürecinde uygulayıcılarla iş birliği yapar ve gerektiğinde uzmanlık alanı gereği uygulamaya katılabilir. Böylece araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim ve paylaşım söz konusu olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.295). Alanyazında eylem araştırmaları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Berg ve Lune sınıflamayı Teknik / Bilimsel / İşbirlikli Eylem Araştırması, Uygulamalı / Karşılıklı / İşbirlikli / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması, Özgürlükçü / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması olarak sınıflamıştır. Hendricks ise eylem araştırması türlerini İşbirlikli Eylem Araştırması, Eleştirel Eylem Araştırması, Sınıf İçi Eylem Araştırması ve Katılımcı Eylem Araştırması olmak üzere dört tür olarak sınıflamıştır (Berg ve Lune, 2015, s.297-299; Hendricks, 2012, Akt: Ersoy ve Avcı, 2016, s.115). Buna göre araştırma, süreci, amacı ve katılım durumu düşünüldüğünde, katılımcı eylem araştırması olarak şekillenmiştir. Katılımcı eylem araştırması (KEA), bir organizasyon ya da program içerisinde çalışan doğal katılımcıların bir araya gelerek, değişim ve gelişimi gerçekleştirmek için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlayarak yürütmeleri

* Teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini bileninsandır. Birey televizyondan izlediği veya gazeteden okuduğu bir teknoloji haberini çok ilginç bulur, bu bilgiyi kazanır, davranışlarına yansıtır ve buna dayalı olarak bir fikir oluşturur. Teknolojinin kullanılmasında tarafsız ve rahattır. Teknoloji ve kullanımının ülke için neden önemli olduğunu anlamak tüm bireyler için gereklidir (Bacanak ve Diğerleri, 2003, s. 193).

[†] Görsel okuryazarlık görünür mesajları çözümlenebilir ve oluşturulabilir için edinilmesi gereken bir grup yeterlidir. Görsel okuyucu bir birey; (a) görülebilir nesnelere ayırabilir ve tanımlayabilir, (b) belirli bir alanda duran ve hareketli görsel nesnelere etkili şekilde oluşturabilir, (c) başkalarının görsel ürünlerini anlayabilir ve niteliğini değerlendirebilir ve (d) nesnelere zihninde canlandırabilir (Brill, Kim, & Branch, 2007, s. 55, Akt. Yılmaz, 2017, s. 173).

biçiminde tanımlanmaktadır (Ferrance, 2000, Mills, 2011, Akt. Gürgür, 2016, s.13). Araştırmada KEA, güzel sanatlar lisesi atölye derslerinde öğretim programı ve işleyişini değiştirme, dönüştürme ve geliştirme açısından sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamaları 2BSA’de işe koşulmuştur. Katılımcı bir araştırmacı olarak görsel sanatlar eğitiminde çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarından olan görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği, nasıl uygulanacağı, karşılaşılan sorunlara yönelik nasıl çözüm üretilbileceği konularında KEA, araştırmacıya ve öğrencilere önemli deneyimler kazandırmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını güzel sanatlar lisesinde 2015-2016 öğretim yılı birinci yarıyılında 11. sınıf öğrencisi olan ve 2BSA dersini alan toplam 9 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırma amacına yönelik belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar araştırma sürecine dahil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 134). Bu bağlamda örneklemin belirlenmesindeki ölçüt, katılımcıların 11. sınıf öğrencileri olmaları, daha önce iki ve üç boyutlu sanat atölye derslerinden en az birer ders almış olmaları ve aldıkları dersler kapsamında kazanımlarını ortaya koyabilmeye ilişkin sanatsal yeterlik kazanmaya ilişkin beklentilere karşılık verebilmeleridir. Araştırma süreci eylem araştırması olarak planlandığı için ders yürütücülüğü ve ders kapsamındaki uygulamaların geliştirilmesine ilişkin ortam ve koşulları hazırlama sorumlulukları çerçevesinde araştırmacı da uygulama sürecinin katılımcıları arasında yer almaktadır. Araştırma, 2BSA dersini alan ve devam eden 4’ü erkek 5’i kız toplam 9 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin asıl isimleri yerine araştırmacı tarafından belirlenen, kendi isimleri bağlamında kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırma eylem araştırması türlerinde katılımcı eylem araştırması (KEA) ile biçimlenmiştir. KEA öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin kendilerini, öğrenmelerini, öğrenme ortamlarını ve okullarını, değiştirme ve geliştirme amacıyla kullanılabilir (Ersoy ve Avcı, 2016, s. 133). Bu anlamda eylem araştırmasında katılımcı araştırmacı olarak ders yürütücüsünün eğitim anlayışı, hayata bakış açısı, sanatsal ve mesleki yeterlilikleri, iletişim ve etkileşime ilişkin yeterlilikleri, gözlem ve deneyimleri gibi birçok ögenin çalışma sürecini etkilediği düşünülmektedir. Araştırmacının yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince imge, eser analizi ve göstergebilim gibi konularda yaptığı araştırmalar; çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarından görsel kültürün günümüzde önemli bir çalışma alanı olarak ortaya çıkması sonucu araştırmacı bu alanda araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Ayrıca, araştırmacının bu konuyu seçmesinde görsel kültür çalışma alanında Prof. Dr. Kerry Freedman ile tanışması ve tez konusuyla ilgili düşüncelerini alması etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması

Eylem araştırması dinamik bir süreç olduğundan araştırma planlanırken belli kalıplar içerisinde yer alan ve esnekliği olmayan veri toplama teknikleri ile birlikte alternatif ve araştırmanın doğası ile ilişkilendirilerek şekillenen veri toplama tekniklerini de işe koymak kaçınılmazdır. Bu nedenle araştırmada olanaklar çerçevesinde veri çeşitlenmesine gidilmiş ve veri çeşitlenmesine yönelik yöntemler kullanılmıştır (Johnson, 2014, s.81). Bu bağlamda araştırma veri toplama araçlarını

araştırmacı notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar oluşturmaktadır. Tablo 1’de eylem araştırması süresince verilerin toplanma tarihleri ve toplanma sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 1.

Eylem Araştırması Sürecinde Veri Türleri ve Veri Toplama Tarihleri

EYLEM DÖNGÜLERİ	DERS DIŞI ETKİNLİKLER	SANATSAL ÇALIŞMALAR	ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ	GEÇERLİLİK KOMİTELERİ	WHATSAPP GRUP PAYLAŞIMLARI	WHATSAPP BİREYSEL PAYLAŞIMLARI	VIDEO KAYDI	SES KAYDI	
		☑	☑	☑		8 Eylül/Damla 8 Ekim/Eylül 8 Eylül/Didem	8 Ekim		1. HAFTA
☑		☑	☑		13-14-16-18 Ekim	13 Ekim/Aysegül 15-16-17 Ekim/Özlem 13 Ekim/Eylül 13 Ekim/Betül	13 Ekim		2. HAFTA
		☑	☑		19-20-22 Ekim	18 Ekim/Furkan 19 Ekim/Eylül 19 Ekim/Betül	20 Ekim		3. HAFTA
☑		☑	☑		26-27-28-29-30 Ekim	31 Ekim/Eren 30 Ekim/Aysegül 31 Ekim/Eylül	27 Ekim		4. HAFTA
☑	4-9-11 Kasım Kültürel araştırma Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑	☑	1-3-4 Kasım	4 Kasım/Furkan 6-7-8 Kasım/Eren 3 Kasım/Didem 4 Kasım/Betül			5. HAFTA
☑	18 Kasım Kültürel araştırma Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑	☑	9-10-11-12 Kasım	12 Kasım/Damla 11 Kasım/Didem 11 Kasım/Eylül 13 Kasım/Betül	9 Kasım		6. HAFTA
	25 Kasım Kültürel araştırma Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑		16-17-18-19-20-21 Kasım	19-20 Kasım/Damla 19 Kasım/Betül 22 Kasım/Mehmet	16 Kasım		7. HAFTA
		☑	☑		23-24-25-30 Kasım	24 Kasım/Damla 28 Kasım/Furkan 29 Kasım/Didem 29 Kasım/Eylül 25-29 Kasım/Betül	25-30 Kasım		8. HAFTA
	5 Aralık Kültürel araştırma Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑	☑	2-3-5-6 Aralık	6 Aralık/Serap 16 Aralık/Furkan 6 Aralık/Aysegül 5-6 Aralık/Didem 30 Kasım-5 Aralık/Özlem	7 Aralık	9-10-11 Aralık	9. HAFTA
☑	9-11 Aralık Kültürel araştırma Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑	☑	8-9-10-11 Aralık	5 Aralık/Betül 6-9 Aralık/Mehmet	14 Aralık	14 Aralık	10. HAFTA
	18 Aralık Okul dışındaki ilişkiler Araştırma süreci Görüşmeler, sosyal ilişkiler	☑	☑		18-20 Aralık	12 Aralık/Furkan 16-18 Aralık/Eren 19 Aralık/Aysegül 20 Aralık/Eylül	21 Aralık		11. HAFTA
		☑	☑		23-25-27-30 Aralık	25 Aralık/Mehmet 25 Aralık/Eren 27 Aralık/Didem 25 Aralık/Betül	28 Aralık		12. HAFTA
		☑	☑		4-5 Ocak	31 Aralık/Eylül 2 Ocak/Aysegül 2-3 Ocak/Didem 2-3 Ocak/Eylül	4 Ocak	4-6-7-8 Ocak	13. HAFTA
☑		☑	☑				11-18 Ocak	15-12 Ocak	14. HAFTA
25 Mart 2016									
24 - 29 Şubat 2016 "Sergi"									

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Eylem araştırmalarının esas amacı etkili değişimler ya da seçimler yapmak için bulguların kullanımınıdır. Bu amaçla, verilerin toplanması ve analizi doğru ve inandırıcı olmalıdır. Eylem araştırmasında doğruluk, topladığımız verinin, gözlemlendiğimiz küçük bir gerçeğin oldukça gerçek resmini oluşturması anlamına gelmektedir (Johnson, 2014, s.109). Veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik göstermekte ve veri toplama ile eş zamanlı yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.303). Bu araştırmada araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, dokümanlar, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). İçerik analizinde NVivo PRO 11 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

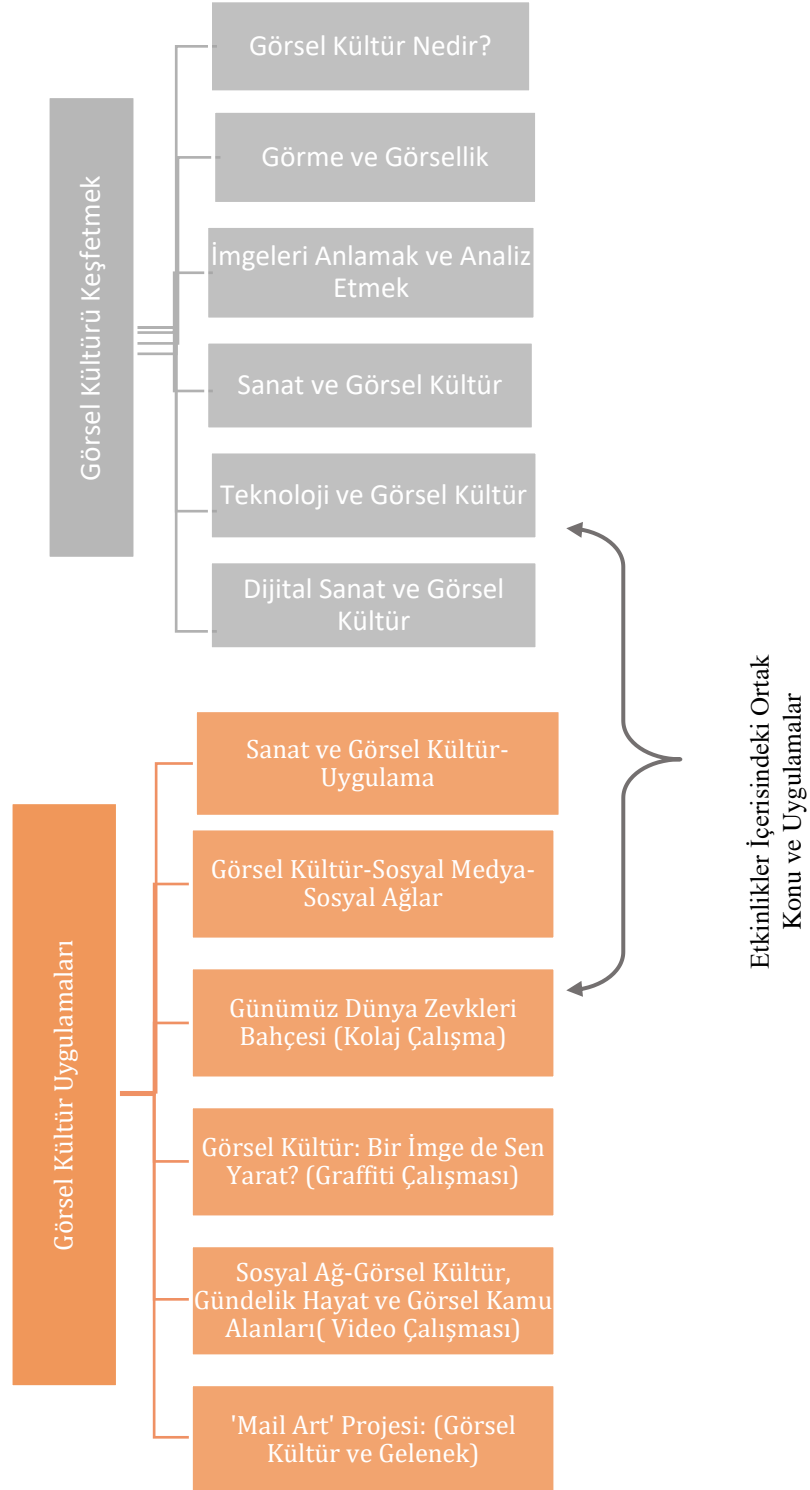
Araştırmada elde edilen verilerin tekrarlamaya başlaması ve alan uzmanlarıyla belirli aralıklarla toplanılan geçerlilik komitesi kararları sonucunda eylem araştırması bir dönem boyu devam etmiştir. Geçerlilik komitesinin her hafta işlenen görsel kültür uygulamaların ardından belirli aralıklarla düzenli olarak toplanmıştır. Geçerlilik komitelerinde uygulamaya ilişkin videolar izlenmiş, uygulamalara ve karşılaşılan problemlere ilişkin görüş ve öneriler sunulmuştur. Geçerlilik komitesinde alınan kararlar eylem döngüsü olarak araştırma sürecine yansıtılmıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci güzel sanatlar lisesi resim bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma eylem araştırması olarak planlanmış ve bu çalışma kapsamında eylem araştırması sürecinin önemli bir bölümünü oluşturan ve ürün geliştirme aşamasını içeren üç haftalık kısmı ele alınmıştır. Bu araştırma, güzel sanatlar lisesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminin ilk 4 haftası desen dersi kapsamında, son 10 haftası ise İki Boyutlu Sanat Atölye dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 8- Ekim 2015- 18 Ocak 2016 tarihleri arasında 14 haftalık bir sürede 2 ders saati süresince toplanmıştır. Araştırma uygulama aşamasında ilk 4 haftası desen dersi kapsamında 4 saat olarak sonra ise 10 haftası 2BSA (İki Boyutlu Sanat Atölye) dersi kapsamında 4 saat olarak entegre bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışması bağlamında Hieronymus Bosch'un "Dünyevi Zevkler Bahçesi" çalışması eleştirel sorgulamaya dayalı görsel kültür etkinliği çerçevesinde öğrencilerin en etkin olduğu çalışma olarak alan uzmanları (geçerlilik komitesi) tarafından belirlenmiştir. Bu etkinlik araştırma sürecinin 3 haftasını oluşturmaktadır. Araştırmanın 3 haftalık süresinde "Görsel Kültür ve Sosyal Medya" görsel kültür ders etkinliği kapsamında Hieronymus Bosch'un "Dünyevi Zevkler Bahçesi" eseri günümüze uyarlanarak grup çalışması olarak "Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi" isimli kolaj uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada, araştırmanın üç haftasını oluşturan ders izlencesi ve uygulama süreci ele alınmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde 14 haftalık uygulanan görsel kültür dersi içeriği ve görsel kültür çalışmaları kapsamında yapılan etkinlikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Görsel Kültür Çalışmaları Kapsamında Yapılan Etkinlikler



Araştırmada belirlenen etkinlikler teorik ve uygulamalı konular olarak ‘Görsel Kültürü Keşfetmek’ ve ‘Görsel Kültür Uygulamaları’ başlığı altında iki gruba ayrılmıştır. ‘Görsel Kültürü Keşfetmek’ etkinliği süreci 8 Ekim 2015-23 Kasım 2015 tarihleri arasında 7 haftalık bir sürede uygulanmıştır. ‘Görsel Kültür Uygulamaları’ etkinliği ise 7. haftadan itibaren 7 Aralık 2015-18 Ocak 2016 tarihleri arasında işlenen görsel kültür konularının uygulamalarını oluşturmaktadır. Ancak ‘Sanat ve Görsel Kültür’ kapsamında yapılan görsel kültür çalışmaları da Görsel Kültür Uygulamaları etkinliklerinin içerisinde yer aldığı için dördüncü haftadan itibaren yapılan etkinlikler her iki başlık içerisinde de yer verilmiştir. Görsel Kültür Uygulamaları etkinlikleri içerisinde ‘Teknoloji ve Görsel Kültür: Dijital İmgenin Yapısı’, ‘Dijital Sanat ve Görsel Kültür’, ‘Görsel Kültür ve Sosyal Medya (Dünyevi Zevkler Bahçesi Kolaj Çalışması)’, ‘Görsel Kültür ve Sosyal Ağlar (Dünyevi Zevkler Bahçesi Kolaj Çalışması)’, ‘Görsel Kültür: Bir İmge De Sen Yarat? (Graffiti çalışması)’, ‘Sosyal Ağ-Görsel Kültür: Gündelik Hayat ve Görsel Kamu Alanları (Video Art Çalışması)’, ‘Görsel Kültür ve Gelenek: ‘Mail Art’ Project Biennial’ etkinlikleri yapılmıştır.

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ Kolaj Uygulamasının İlk Haftasına İlişkin Süreç

Hieronymus Bosch’un ‘Dünyevi Zevkler Bahçesi’ çalışmasını, öğrenciler araştırma kapsamında üç haftalık bir süreçte kendileri yorumlayarak ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ kolaj çalışmasını oluşturmuşlardır. Etkinlikte kolaj çalışmasını, grup çalışması olarak dijital baskı üzerinde sosyal medya, sosyal ağ ve internet üzerinden buldukları fotoğrafları resimde yer alan figürlerin boyutlarına göre ayarlayarak kolaj çalışmasını uygulamışlardır. Alan uzmanlarına göre eylem araştırması süresince işlenen 14 haftalık görsel kültür içeriği ve etkinliklerinden, ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ eleştirel pedagoji temelli görsel kültür çalışmaları kapsamında yapılan en önemli etkinlik olarak ortaya çıkmıştır. Alan uzmanları belirli aralıklarla tez izleme komitesinde ve geçerlilik komitesinde yer alan sanat eğitimcisi öğretim üyeleridir. Sanatçının bu resminin kullanılmasında araştırmacı, MEB yürütülen ders programı ile paralel olarak ilerlemesi konusunda Rönesans dönemine ait röprodüksiyon çalışması yapan öğrenciler için bu eseri seçmiştir. Eserdeki imgeler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirecek, yorumlanmaya açık imgelerdir. Araştırmacı, geçerlilik komitesinde bu çalışmanın sosyal medya odaklı bir şekilde yeniden yapılandırılması üzerine fikirlerini sunmuş ve çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili alan uzmanları tarafından fikir birliğine varılmıştır. Kolaj çalışması sonuçlandırıldığında ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak bulgulara bakıldığında alan uzmanları bu etkinliğin araştırmada en etkili olan çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Hieronymus Bosch’un ‘Dünyevi Zevkler Bahçesi’ çalışmasını günümüze göre yorumlayan öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurdukları, görsel kültür nesne ve imgelerini ekonomik, toplumsal ve siyasal bağlamlarına göre çözümledikleri; toplumda politik ve güç dengelerini sorguladıkları, popüler kültür üretimlerini anladıkları; değişen kültür biçimlerini, teknoloji, medya, sosyal medya, kitle iletişimi araçları, bilgisayar oyunları, film, moda, tüketim, sanallık-gerçeklik ilişkisi ve diğer kültürel ürünleri anlama, çözümleme, sorgulamada eleştirel bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu etkinlikte öğrenciler kolaj çalışmasını din, dil, ırk, cinsiyet, güç, ekonomi, siyasi ve politik olayları bireysel bakış açıları ile oluşturmuşlar ve içinde buldukları çağı çözümlenmeye, anlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin kolaj çalışmasında teknoloji ve sosyal ağları sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Günümüz görsel kültürünü oluşturan imge ve nesnelerin teknoloji ile üretildiğini düşündüğümüzde, öğrenciler iletişim teknolojilerini de sorguladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler çalışmayı oluştururken görselleri yorumlamada, sorgulamada, eleştirel bakış açılarını ortaya koyarken eleştirel pedagojiye ilişkin

göndermelerde bulunan ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler bu etkinlikte daha önce edinmiş oldukları bilgi, inanç, değer gibi birçok şeyi eleştirdikleri, dönüştürdükleri ve değiştirdikleri görülmüştür. Bu değişim ve dönüşüm ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ çalışmasının eleştirel pedagoji ve görsel kültür ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hieronymus Bosch’un ‘Dünyevi Zevkler Bahçesi’ isimli çalışmasından uyarlanan ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ araştırma ve geliştirme süreciyle üç hafta süren bir ekinlik olmuştur.

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ Kolaj Uygulaması İkinci Haftasına İlişkin Süreç

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ kolaj çalışmasında öğrenciler görsellerin seçiminde sosyal ağlardan yararlanmışlardır. Sosyal ağlarda sürekli karşılaştıkları imge ve görüntülere çalışmada sıklıkla yer vermişlerdir. Mona Lisa tablosu, dönemin siyasal olayları, ünlü markalar, moda, sosyal ağlardaki yorum ve görüşler, instagram, twitter, facebook yorumları, ikonlara yer vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler ilgi alanlarına ve deneyimlerine dayalı olarak bilgisayar oyunları, film görsellerini kullanarak eserdeki imgeleri yorumlamış ve anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde kolajı yapmışlardır. Bu etkinlikte öğrenciler sosyal ağda gördükleri imgeleri analiz edebilmiş, sosyal ağ da bulunan imgeleri içinde buldukları toplumsal, kültürel bağlamda değerlendirebilmiş, eleştirel anlayış geliştirebilmiş ve teknolojik okuryazarlık ile görsel okuryazarlık ile ilişkilendirebilmişlerdir.

“Günümüz Dünya Zevkleri Bahçesi” kolajı oluşturma amaçlı grup çalışması, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde görsel kültürün eleştirel sorgulama boyutunun öne çıktığı bir uygulamadır. Bu noktada kolaj çalışmasında öğrencilerin görsel kültüre ilişkin imgeleri ve sorgulamaları anlamlandırmadaki öne çıkan yeterlikler şu şekilde sıralanabilir: Görsellerin oluşturduğu anlamı derinlemesine sorgulama, görselleri bağlamları ile inceleme, görsellerin sosyo-kültürel uzantılarına ulaşma, görselleri uzantıları ile sınıflandırma, eleştirel bakış açısının göstergesi olarak görselleri anlam yükleme ve bu anlama dayalı olarak yeniden yorumlama, görselleri görsel iletiye dönüştürerek yansıtma ve kullanabilme, görsel kültüre dayalı ileti dünyasını yaratıcı bakış açısı ile yorumlama, görselleri teknik, kompozisyon, estetik ve içerik bağlamları ile değerlendirebilme.

Araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak eylem araştırması süresince yaptırdığı görsel kültür etkinlikleri içerisinde, bu etkinlik öğrencilerin en zevk aldıkları ve eğlenerek yaptığı çalışmalardan birisidir. Üç haftalık bir çalışma sürecinde öğrenciler günümüze ilişkin görselleri ve sosyal ağlarda karşılaştıkları görüntüleri eleştirel bir tavır sergileyerek Bosch’un çalışmasında bir anlatım yakalamışlardır. Araştırmacı ve öğrenciler kolaj çalışması uygulama öncesinde ders dışı etkinliklerde ve ders süresince bu eseri analiz etmişlerdir. Öğrenciler eser üzerinde günümüzle bağlantılar kurarak beyin fırtınası yaparak fikirlerini ifade etmiştir. Her öğrenci ortaya attığı fikri araştırarak sosyal ağ görsellerini konularına göre kategorize ederek çalışma için araştırmacıya whatsapp üzerinden görselleri göndermişlerdir. Öğrenciler seçtiği görselleri rastgele değil çalışmaya uyacak ve eleştiri getirecekleri kavrama ilişkin seçmiş ve kolajı oluşturmuşlardır. Öğrenciler çalışma üzerinde fikirlerini ifade ederken her biri birbiriyle diyalog halinde bulunmuş ve tartışarak görselleri belirlemişlerdir. ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ etkinliğinin öğrencilerin sosyal ağda karşılaştıkları görselleri anlama, analiz etme, eleştirel bakış açısı geliştirme gibi birçok anlamda görsel kültür kazanımlarını edinmede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu görsel kültür kazanımları bilgi, beceri ve değer boyutunda olmuştur. Öğrencilerin edindikleri beceriler bağlamındaki kazanımları incelendiğinde ise özellikle görsel kültür çalışmalarının önemli bir boyutunu teşkil eden eleştirel bakış açısına dayalı eleştirel

sorgulama kazanımı dikkati çeker. Bu bağlamda görsel iletileri çok yönlü bakış açısı ile inceleme, ayırt edicilik tavrı göstererek sorgulama ve bu bağlamda edinim ve günlük yaşamla ilişkilendirmede sıra dışı, özgün ve yaratıcı fikirler geliştirebilme boyutları öne çıkar. Öğrencilerin görüşleri çerçevesindeki beceri bağlamında ilişki analizi ve sentez boyutu ise bir görsel iletiyi algılamaya ilişkin farkındalık geliştirmek amacıyla analiz, sorgulama, yorumlama, ayrıştırma, sıralama, bütünleştirme ve sentezleme boyutlarını derin bir bakış açısı ile ortaya koyma becerisini ifade etmektedir. Görsel kültürün değer kazanımları ise bireysel farkındalık ve sorumluluk boyutları ile öne çıkmaktadır. Bireysel farkındalık boyutunda özgüven ve kendini ifade etme, öğrencilerde bireysel olarak değer duygusu oluşturmaktadır. Sorumluluk boyutunda ise grup çalışması ve kişilerarası etkileşimlerde paydaşlar arası katılıma ilişkin farkındalık boyutları ve bu boyutların önemi ortaya çıkmaktadır.



Görsel 1. Hieronymus Bosch, Dünyevi Zevkler Bahçesi, 1503-1504, Ahşap Üzerine Yağlıboya, 220x389 cm, Prado Müzesi, Madrid



Görsel 2. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi, 220x389 cm



Görsel 3. Hieronymus Bosch, Dünyevi Zevkler Bahçesi, Cennet Paneli Detay



Görsel 4. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi, Cennet Paneli Detay

Hieronymus Bosch'un 'Dünyevi Zevkler Bahçesi' isimli çalışması 16. yüzyıl'da yaptığı triptik bir tablodur. Bosch çalışmasında Erken Hristiyan dönemde önemli bir konuyu ele almıştır. Bu dönemde Hristiyanlığa ait görsel betimlemeler önemlidir. Tanrı ve sembolü, kuşlar, balıklar, pelikanlar, kuzular gibi sayısız imgeler sadece ilk anlamlarına sahip değildir, aynı zamanda Hristiyanlığa ilişkin semboller ve anlamları içermektedir (Schirato ve Webb, 2004, s. 72). Dini alegorik hikayeler eserde yer almaktadır. Bu hikayeler kronolojik olarak sol panelden sağa panele doğru betimlenmiştir. İlk panelde Adem ve Havva'nın yaratılış sahnesi ve cennet, orta panelde dünyevi zevkler ve dünyaya ilişkin imgeler, sağ panelde ise cehennem betimlenmiştir. İlk panelde İsa, Adem ve Havva'nın yaratılış hikayesi, birlikteliği ve cennet betimlenmiştir. Bu, kutsal evliliğin sembolüdür. Sol panelin merkezinde hayat çeşmesi gibi bir bitki yer almaktadır. Orta kısımda yer alan Hz. İsa, Havva'yı diğer tarafta yeni uyanmış olan Adem'e takdim etmektedir. Havva utangaç ve masum bir şekilde betimlenmiştir. Küredeki baykuş karanlığın, ayartıcı şeytanın imgesidir. Havva'nın arkasında duran tavşan, ön planda yer alan tuhaf görünümlü hayvanlar doğurganlığı ve cinselliği simgelerken, Adem'in arkasında duran ağaç ise sonsuz yaşamı temsil etmektedir (Rynck, 2016, ss. 94-95). Cennet bölümünde zürafa, fil, aslan, hayal ürünü hayvanlar ve bunun gibi farklı görünümde yaratıklar betimlenmiştir. Ayrıca sanatçı Adem ve Havva'nın cennetten kovuluş sahnesine de gönderme yapmıştır. Öğrenciler bu panelde inanç, değer ve dini sorgulamışlardır. Bunu yaparken günümüzde bir din parodisi olarak görülen ve hatta kutsal bir kitabı olan 'Spagetti canavarını' tanrı ikonunun yerine koymuşlardır. Cennete altın ağacı, mücevherler yerleştirmişlerdir. Bu yerleştirmeleri dini inançlara bir gönderme niteliğinde yapmışlardır. Sims †oyununun sim'lerini yine eleştirel sorgulamalar eşliğinde gerçeklik ile günümüz arasında bağlantı kurarak çalışmaya eklemiştir. Bu çalışmaya ilişkin kullandığı görseller ve simgeler ile ilgili Didem günlüğüne şunları yansıtmıştır:

† The Sims oyunu, 2000'li yılların başında Will Wright tarafından tasarlanan, dağıtımı Electronic Arts'ın, yayımlanması Maxis'in önderliğinde piyasaya sürülmüş bir strateji-hayat simülasyonu bilgisayar oyunudur. "Sim" denen sanal insanların SimCity yakınlarında bir banliyöde geçen günlük aktivitelerinin birbir simülasyonudur. Oyunda gerçek hayatta edinebileceğiniz ya da yaşayabileceğiniz her şeyi sanal ortamda gerçekleştirebiliyorsunuz. Sims oyununun 2, 3 ve 4 olarak ileri düzey versiyonları bulunmaktadır (<http://www.simdunyasi.com/genel/the-sims-nedir>).

Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi en sevdiğim çalışma olabilir. Bu çalışma günümüzü çok iyi yansıtan belki insanların durup düşünmesini sağlayacak boyutta bir kolaj oldu. İnsanlar o kadar bencil ve tutarsız ki ne dünyanın ne hale geldiğinin farkında değiller. Kendi dünyalarından başka dünya olmadıklarını sanıyorlar. Bu çalışmada Sims, S4 League, Hobbit, Tv, solaryum vb. şeyler ekledim. Genelde popüler hale gelmiş nesnelere ekledim. Sims oyunu tamamen içinde olduğumuz durum. Yönetiliyoruz, hepimiz birey olmamıza rağmen toplu hareket ediyoruz, belli şeyler bizi peşinde sürüklüyor. Sim işaret [yeşil olan simgeler] ne kadar bizi temsil etse de aslında her kişinin yansıttığı bir obje, simge vardır. Belki de herkes sıradanlaştığı için bu simgeyi koydum. Oyunlar, şirketler, marketler, filmler içinde bulundurduğu küçük gizli mesaj veren yerler. Bugün bu yüzden bu durumdayız (ÖG, 8 Aralık 2015).



Görsel 5. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel)

'Dünyevi Zevkler Bahçesi' eserinin orta paneli esere ismini veren alan olmuştur. Bu panelde çok sayıda insan figürü, çeşitli büyüklüklerde hayvan ve meyve türleri bulunmaktadır. İnsan figürlerinde çeşitli kompozisyonlar içinde verilerek, arzu, şehvet ve cinsel konularda betimlemeler bulunmaktadır. Panelde sanatçı, Hristiyanlıkta-kutsal kitapta günah sayılan davranışlara yer verilmiştir. Panelin birçok yerinde beyaz ve siyah derili insanlar da yer almaktadır. Bazı araştırmalara göre Bosch'un çalışmasındaki çilek, kiraz ve diğer meyveler arzu, istek ve şehveti simgelemektedir. Sanatçının orta paneldeki anlatımı bir ahlaki yıkım ve çöküş olarak ele alınabilir. Gombrich'e (1995, s. 61-79) göre, Bosch bu triptiği denizlerin, gökyüzünün, orman ve düzlüklerin betimlendiği düş ürünü pek çok şeyi içinde barındırır. Kimi insanlar deniz kabuğunun içinden çıkar, kimi turna dışkılayan beyaz ve zenci kadın ve erkek figürleri, türlü türlü eylem içindedirler. Sanatçı bu eserinde cinsel konular ve imgeler üzerinde çok fazla durmuştur. Eserde herşey bir denge sağlamaktadır. Sanki bir imge yer değişse tüm denge bozulacak bir izlenim vermektedir. Kırılgan kabarcıklar, yumurtalar, ıstakoz kabukları, cam tüpler, hep bu dengeyi sağlayan nesnelere. Orta paneldeki betimleme, Tufan'dan önceki dünyayı gösteriyor olabilir. Cinsellik, aç gözlülük, insanın günahkarlığı, dev meyveleri aç gözlülükle tüketen insanlar, kadın ve erkeklerin keyifle yedikleri ve başlarında taşıdıkları meyveler, elem ve kirazlar gibi kullanılan birçok imge insanlığın yıkımını getiren temel günahın, şehvet, arzu ve ahlaki çürümenin anlatımıdır. Bosch'un bu düzenlemesi eşsizdir ve Kutsal Kitap resimleniş geleneğine dayanır. Bu bağlamda öğrenciler 'Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi' kolaj çalışmasında istek, arzu ve şehveti simgeleyen nesnelere üzerine günümüzde insanların arzuladıkları, istedikleri öğeleri koymuşlardır. Ünlü markalar, logolar, moda, tüketim ürünleri gibi görselleri ekleyerek günümüz dünyasına göndermede bulunmuşlardır. Buna ilişkin Ayşegül günlüğüne şunları yansıtmıştır:

Eskiye yeni eklemek, günümüz çağının popüler imgelerini kullanarak kendimizi ifade etme fırsatı yakaladık. Bu yüzden bakış açımızı etkilediğini, bakış açımızın genişlediğini düşünüyorum. Çalışmada starbucks kahveleri, özgürlük heykeli, tank, sosyal medya logolarını şehvet ve arzulanan şeyler olarak yerleştirdik. Buğday yerine tabut, kalabalığın önünde sanki bir savaş varmış gibi tankı yerleştirdik. Bu işi yaparken çok

eğlenmiştim. Fikirlerimi açıkca söylemekten çekinmedim. Herkesin farklı bakış açıları vardı (ÖG, 8 Aralık 2015).



Görsel 6. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay



Görsel 7. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay



Görsel 8. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay

Öğrenciler kolaj çalışmasının orta panelinin en üst köşesine dünyayı ve toplumları asıl etkileyen olay ve olguların görsellerini kullanmışlardır. Hiyerarşik olarak orta panel yukarıdan aşağıya

doğru ele aldıkları genel kavramlar, siyaset, ekonomi ve insanların nasıl yönetildiğidir. Öğrenciler orta panelin en üst kısmına Sims oyununun versiyonlarını eklemiştir. Sims, Sims2, Sims3, Sims4 olarak orta panele yerleştirmişlerdir. Sims oyununu oynayan kişiler gerçek yaşamın benzerini sanal ortamda yaşamaktadır. En son versiyonunda bu sanal ortam gerçek yaşama daha yakın hale gelmiştir. Öğrenciler ilkel hayatı ve günümüz teknoloji çağını anlatmak için Sim oyununun 1-3 ve 4 versiyonlarını kullanarak dünyadaki yaşama uyarlamışlardır. Şu an dünyada olan her şeyin birer kurgu ve sanal bir ortam olduğuna gönderme yapmışlardır. Öğrenciler dünyada yaşanan sosyal ve siyasi olayların bir kurmaca düzen olduğunu ve bu kurmaca dünyada yaşananların sanal ortamda yansıtıldığını belirtmişlerdir. Panelin orta bölümünde ise öğrenciler buldukları dönemde yaşadıkları siyasi ve güncel olayları ele alarak görselleri kullanmışlardır. Milletvekilleri, cumhurbaşkanı balkon konuşması, Rusya'ya bomba atılması, güncel siyasi olayları, Suriyeli ölen çocukları ve eylemleri yerleştirmişlerdir. Aşağı alanda ise video oyunlar, moda, kıyafet, ünlü markalar, farklı kültürlerde yaşayan insanlar, füze, bomba, dergiler, teknolojik araçlar, lüks yaşam gibi birçok görseli öğrenciler, insanların dünyada lüks yaşama isteği, zenginlik göstergesi gibi birtakım marka takıntılarını ve teknoloji bağımlılığı gibi sorunları eleştirmek için eklemiştir. Dijital beyin, kodlanmış insan figürü, bilgisayar yazılımı ve birbirinin kopyası olan insanları kolaja eklerken teknolojinin dünyayı nasıl yönettiğini ele almışlardır. Sturken ve Cartwright' a göre (2001:21) imgelerin anlamlarını keşfetmek için sosyal güç ve ideolojilerin dinamiklerini fark etmek gerekmektedir. İdeolojiler bütün kültürler içerisinde var olan inanış sistemleridir. İmgeler ideolojilerin üretilmesinde ve yansıtılmasında önemli bir yere sahiptir. Günlük yaşamımız içerisinde sıklıkla bu imgeler ile karşılaşırız. Özgürlük, değer, doğa gibi belirli değerler üzerine günlük yaşamda ideolojiler yansımaktadır. İmge kültüründe güzellik, tüketim, arzu, istek, sosyal değerler, iyi kötü gibi kavramlar ideolojik yapılanmaların oluşması ile medya aracılığıyla desteklenmektedir. Bu bağlamda öğrenciler sosyal medya/medya araçlarında karşılaştıkları görselleri kullanarak tekrar anlamlar üretmiş ve sunulan ideolojileri yansıtmışlardır.



Görsel 9. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay

Öğrenciler bu etkinlikte subliminal mesaj (bilinçaltı mesaj) olarak illuminati (Batıl inanca, ön yargıya, dinin sosyal hayat üzerindeki etkisine, iktidarın kötüye kullanımına karşı Aydınlanma Çağı döneminde kurulmuş bir topluluk olan ve sembolü üçgen olan bir topluluktur) sembolünü yerleştirmişlerdir. Didem bu konuda günlüğüne “*Bu sembolü küçük ama dikkate çekici bir yere*

yerleştirdik. Aslında yaşadığımız, sahip olduğumuzu sandığımız bu hayat bizim değil!” düşüncesini açıklamıştır.



Görsel 10. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay



Görsel 11. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay

Öğrenciler günlüklerinde güncel siyasi olayların çok dikkat çekeceğini belirtmişlerdir. Siyasi ve güncel haberlerin görsellerini kullanan öğrenciler toplumsal olayları izleyenlere sorgulatmaya çalışmıştır. Toplumsal ve siyasi olaylarda insanların sadece tepkilerini sosyal medya üzerinden göstermelerini eleştirmek için Suriyeli ölen çocuk görselinin üstüne, sosyal ağ ikonlarını kullanarak ya da beğenileri kullanarak göndermelerde bulunmuşlardır.



Görsel 12. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Orta Panel), Detay



Görsel 13. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Sağ Panel), Cehennem-Detay

Hieronymus Bosch 'Dünyevi Zevkler Bahçesi' eserinin sağ panelinde cehennemi betimlemiştir. Sol ve orta panelde yer alan ilginç insan figürleri aynı şekilde devam etmiştir bu panelde. Bosch'un dünya görüşüne göre dünyevi doğa cinseldir, bu nedenle kontrol edilemez ve tehlikelidir. Bu insanlığın dramıdır ve bir bütün olarak triptiğin altında yatan ana temadır. Bu da bir zamanlar insan olan yaratıkları, bitkileri, olgun ve iri olan meyveleri cehennemde bulunan, aşkın ve şehvetin sembolü olan müzik aletlerini açıklamaktadır. Bosch, bu eserde Hristiyanlığın propogandasını en dünyevi imgeleri kullanarak yapmaktadır (Rynck, 2016, s. 95). Bosch'un insanların ahlak kurallarına uymamaları halinde neler yaşayacaklarını betimlediği bu panelde, öğrenciler film karakterleri, savaş sahneleri, füzeler, yaratıklar ve maskaları kullanmayı tercih etmişlerdir. Beyin görselini hem dünya hem de cehennem görselinde kullanarak insanların kararlarının kendi yaşadıkları dünyada kendilerinin vermesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

İnsanların ilkel duyguları olan şehvet, arzu, istek gibi duyguların insanları yaşamlarında kötü şeylere sürüklediğini anlatmak için göndermelerde bulunmuşlardır.



Görsel 14. Grup Kolaj Çalışması, Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi (Sağ Panel), Cehennem-Detay

Kolaj çalışmasına ilişkin Eylül günlüğüne şunları yansıtmıştır: “*Bu çalışmada istediğimiz yeri istediğimiz gibi oluşturduk. Eleştiri açısından bunu yapmamız iyi oldu. Çünkü kısıtlama yoktu.*” (ÖG, 26 Kasım 2015). Öğrencilerin çalışmalarını serbest bir biçimde oluşturmaları onların eleştirel bakış açılarını ortaya koymaları yönünde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ Kolaj Uygulaması Üçüncü Haftasına İlişkin Süreç

Öğrenciler kolaj çalışmasına üçüncü haftada devam etmişlerdir. Öğrencilerin ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ kolaj çalışmasında eleştirel sorgulamalar yaptıkları konulara ilişkin seçtikleri görseller ve bu görseller ile ilgili imgelerin görsel kültürel bağlamları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi Çalışmasına İlişkin Görsel İmgelere Yönelik Görsel Kültür Analizi

Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi Çalışmasına İlişkin Görsel İmgelere Yönelik Görsel Kültür Analizi	Görsel Kültürel Bağlam/Çağırışım/Anlam
Teknolojik araçlar	Teknolojik gelişmelerin sorgulanması
Siyasi olaylara ilişkin görsel imgeler	Siyasi olayların sorgulanması
Subliminal mesaj imgesi	Anlamaların sorgulanması
Savaş ve ölüm görselleri	Haber, güncel olayların sorgulanması
Cennet ve inanç görselleri	İnançların sorgulanması
Banka görseli	Güç
Sosyal medya simgeleri	Popüler kültürün sorgulanması/sosyal medya analizi
Bilgisayar oyunları simgeleri (sims)	
Markalara ait logo görselleri	
Film afişi ve sahnelerine ilişkin görseller	
Disneyland karakteri	
Moda imgeleri	Tüketim

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ çalışmasında kullanılan imgelerin görsel kültürel bağlamları öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak Tablo 3’te gösterilmiştir. Bu çerçevede görsel kültürel bağlamların eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı ile ortaya konulduğunu söylemek olanaklıdır. Bu eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısına yönelik ifadelere, bulgu ve yorumlarda yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Görsel sanatlar eğitiminde sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmalarının geliştirilmesine ilişkin etkinliklerin planlanması ve uygulama sürecine yönelik yapılan içerik analizi ile araştırma soruları dikkate alınarak ‘Görsel Kültür Algısı’, ‘Görsel Kültür Uygulama Geliştirme Süreci’, ‘Sosyal Ağ Kullanımı’, ‘Görsel Kültür Kazanımları’ ve ‘Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Görüşler’ olmak üzere 5 ana tema belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmada etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin bulguların yer aldığı ‘Görsel Kültür Uygulama Geliştirme Süreci’ ana temasına ait bulgu ve yorumlar çalışmada sunulmuştur. Araştırmanın üç haftasını içeren ‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ kolaj çalışması, *Sınıf İçi Etkinlikler* alt teması içerisinde, *İki Boyutlu Çalışmalar* alt boyutu ile ele alınmıştır.



Şekil 1. Görsel kültür uygulama geliştirme sürecine ilişkin bulgular

Görsel kültür uygulama geliştirme süreci ana temasına ilişkin ‘Ürün Geliştirme’ alt temasında öğrenciler seçtikleri görsel kültür konularını nasıl belirledikleri, niçin bu konuları ele aldıkları, konularını nasıl yorumladıkları ve nasıl araştırdıklarına ilişkin görüşleri Şekil 1’de şemalaştırılmıştır. ‘Sınıf Dışı Etkinlikler’ alt temasına ilişkin öğrenme ortamının değiştirilmesi sonucunda edindikleri bilgi ve deneyimler öğrencilere hem sınıf içi öğrenmeye hem de ders dışı öğrenmeye katkı sağladığı görülmüştür. ‘Sınıf İçi Etkinlikler’ alt temasında araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin görsel kültür çalışmalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin görsel kültür çalışmalarını nasıl ve niçin tasarladıklarını, çalışmalarında

kullandıkları imgeleri nasıl analiz ettiklerini ifade eden görüşlerine yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Sınıf içi etkinlikler alt temasına ilişkin *İki Boyutlu Çalışmalar* boyutunda görsel kültür uygulamalarından biri olan “Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi” kolaj çalışmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler görsel kültür imge ve nesnelere nasıl tasarladıklarını, görsel kültür bağlamında nasıl kullandıklarını ve imgelerin anlamları üzerine ne düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görsel kültür uygulama geliştirme süreci ana temasına ilişkin *İki Boyutlu Çalışmalar* alt temasına dayalı olarak *‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’* isimli kolaj çalışmasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4’te temalaştırılmıştır.

Tablo 4.

‘Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi’ İsimli Kolaj Çalışmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İmgelerin görsel kültür bağlamları

Eleştirel sorgulama geliştirmeye yönelik kazanım

Sosyal medya görsellerine sorgulamaya yönelik kazanım

Görsel farkındalık oluşturmaya ilişkin kazanım

Görsel okuryazarlık oluşturmaya ilişkin kazanım

İmgelerin görsel kültürel bağlamları çerçevesinde öğrencilerden Damla, *Banka* görseline ilişkin şu sözleri ifade etmiştir. “*İnsanların çok ciddi anlamda borçları var ve çöküşe sürüklüyor bu durum. Son dönemlerde birçok şirket battı, bankalardan para alamadıkları için bu insanlar kötüye gittiği için bankalarda bu durumu sömürme durumunda. O yüzden bankalara dikkat çekmek istedim günümüzde ön planda olduğu için...*” (G1) ifade etmiştir. Damla banka görselini günümüzdeki ekonomik şartlara gönderme yapmak için banka imgesini kullanmıştır. Cennet görselinde Eren din ve inanç konusunu ele alarak sorgulamalar yapmıştır. Eren cennet panelinde yerleştiği imgelere ilişkin şunları ifade etmiştir:

Ağaca elma yerine para ağacı olarak değiştirmiştim. Tablonun geneline bakacak olursak dünya bölümündeki insanları düşünürsek cennette insanların en çok isteyeceği şeylerin olması gerekiyor. Bunu düşünürsek paranın orada olması gerekiyor. Çünkü normalde olması gereken tuvalde cennet bölümünde. Gayet bolluk var ve insanları anlatmış ama benim bunu değiştirmem gerekiyordu. Daha farklı bir şey olması lazımdı. Bu yüzden parayı koydum. Biraz ilginç. Kitaplarda yazılışına göre ya da hikayelere göre ele aldım. Onlar normal elma. Çöp kutusuna normal elmaları koyacağım. Onlar normal olduğu için atılmış ya da asıl istenen orada altın elma olmalı. Havva’ya da gönderme oluyor hem...Kutsallık anlamında da bir parodi din olarak görülen spagetti canavarını Tanrı yerine yerleştirdim (G 1).

Öğrenciler popüler kültür nesnelere de kolaj çalışmasında yer vermiştir. Öğrencilerin popüler kültür nesnelere günümüze dikkat çekmek için kullandıkları görülmüştür. Popüler imgeleri ele alan öğrenciler tüketim ve moda üzerinde durmuşlardır. Ayşegül kullandığı imgelere ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Starbucks’ın logosu ve Starbucks kahveleri vardı. Bu görselleri popüler olduğu için seçmişim. İstek arzuyu yansıttığı için onun yerine popüler kültür ile ilgili bir şey koymayı tercih ettim... Mona Lisa’nın pop art biçiminde yeniden dijital olarak onu yapmışım. Özgürlük heykelini düşünmüştüm. Özgürlük heykeli hem çok popüler bir şey olduğu için çalışmanın en başında dursun istedim o bakımdan bir de özgürlük anlamında kullandım. Bundan dolayı dünyanın içerisinde olması gerektiğini düşündüm (G1) ifade etmiştir.

Eylül ise sosyal medyada popüler bir imge haline gelen Mona Lisa’yı kolaja eklemesini şöyle ifade etmiştir. “*Herkesin bilmediği bir şey değil... Çünkü sosyal medyadan dolayı herkes*

öğrenmiş durumda Mona Lisa'nın kimin eseri olduğunu. Bu nedenle popüler kültür ögesi olarak onu ön plana aldık" (G1) ifade etmiştir. Öğrenciler film kesitlerinden görüntüleri savaşa gönderme yapmak için kullanmışlardır. Eylül, "Filmden karakterler aldık. Dünyada çok savaş ve olaylar oluyor. Bunun dışında küçük bir olay bile olsa insanlar eğitilmiş dahi olsa, böyle davranıp düşünmezdi diye düşünüyorum. O beyinleri o amaçla koydum." (G1). Ayşegül ise "Tabut yerleştirdim çünkü ölümlerin çok olduğu bir dünyadayız ve ölümü de bu dünyada var olduğu gerçeğini yansıtmak istediğim için tabutu yerleştirdik" (G1) sözleriyle niçin popüler kültür imgelerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda siyasi olaylara ilişkin haber kesitlerini ve görsellerini kolaj çalışmasında yer vermişlerdir. Çalışmalarına siyasi göndermelere yer veren öğrencilerden Ayşegül "Dünyanın çevresinde olan savaşları ve siyasi olayları yerleştirdim. Şu an gündemde olduğu için yazılar eklemiştik eylemleri koyduk onlara da yer vermek istemiştik" (G1) ifade etmiştir. Görsel kültür uygulamalarında genellikle siyasi olayları ele alan Betül ise "Siyasi olaylar Türkiye de gündem yarattığı için bunu da koymak istedim." (G1) düşüncesini açıklamıştır. Bu çerçevede öğrenciler etkinliklerin uygulandığı tarihlerde yaşanan siyasi ve sosyal olaylardan bağımsız kalmadıklarını belirterek çalışmalarına yansıtılmışlardır. Öğrenciler sosyal medya görsellerini günümüzü anlatmak için kullanmışlardır. Sosyal medya ikonları beğeniler, yorumlar, emojiler gibi sosyal medyaya ilişkin görsellere yer vermişlerdir. Sosyal medyaya dikkat çekmek için Ayşegül "Genelde sosyal ağlardan yararlanıldı. Sosyal ağlarda bu yorumlar ön plana çıkıyordu. İnsanlar sanki orada konuşuyormuş gibi sosyal medya yorumlarını ekledik. Şu an yaşanan siyasi olaylarla ilgili bir görseli, kırmızılı kadın görselini 'kırmızı güzelmış' gibi bir ifade ile yansıttık. Beğeniler ve emojiler vardı" (G1) düşüncesini açıklamıştır. Murat ise şu sözleri ile sosyal medyanın insanları nasıl tekdüze hale getirdiğini, insanların sosyal yaşamları içerisinde etkisinin yoğun olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler teknolojiyi eleştirmek için dijital kodlanmış insan figürleri, dijital beyin, telefon gibi görseller kullanmışlardır. İnsanların teknoloji ile bütünleştiğini ifade eden düşüncesini açıklamışlardır.

Sürekli internette ya da sosyal medyada en çok kullanılmış olanları, Google ele aldık. En çok öne çıkanları göz önünde bulurdum. Ki zaten hep aynı şeyleri görüyor genelde insanlar sosyal medyada. Mesela bir video ya da resim paylaşıyor sosyal medyada ve birden birçok insan görebiliyor. Herkes aynı şekilde kıyafet giyiyor ondan sonra herkes aynı kıyafeti giymeye başlıyor. Bir saçını kestiriyor sonra herkes aynı saç stilini yapıyor. Bu durum kötü bir şey...(G1)

Öğrenciler tüketim kültürünü sorgulamışlar ve bu çerçevede eleştirel bakış açısına dayalı imgeler ile görselleri yeniden yorumlamışlardır. Bu noktada tüketim kültürüne dayalı moda, marka ya da markalaşmayı yansıtan logolar, semboller ve simgeler kullanmışlardır. Didem insanların moda kavramını, ekonomik bir gösterge olarak kullandıklarını ifade ederken görüşlerini şu şekilde yansıtmıştır: "Modayı çoğunluk ile ben yapmıştım zaten moda da insanların şaşalı giyinmesi ile sokakta çok süslü bir şekilde gezmesi... Ayrıca moda günümüzde çok değer verilen bir şey. Bu yüzden dikkat çekmek istedim..." (G1). Tüketimi eleştiren Murat "İnsanlar sürekli moda ile uğraşılıyor. Sürekli tüketiyoruz, sürekli bir moda alışveriş giyinme çabası var..." (G1) ifadeleriyle düşüncesini açıklamıştır. Markalaşma, moda, tüketim kültürü ve baskısına dayalı görüş belirten öğrencilerin görsel üretim sürecindeki kolaj çalışmalarında da söz konusu eleştirel bakış açısını çeşitli logolarla, sembollerle ve simgelerle çalışmalarına yansıttıkları gözlemlenmiştir. Kolaj çalışmasında kullandığı görselleri yorumlayan Mehmet "Kolaj çalışmasında markalar ve oyunların logolarını koyduk... Bunların hepsi tüketim çılgınlığını içinde bize cennet gibi gözüküyor." İfadeleri ile görüşlerini belirtmiştir. Aynı biçimde kolaj çalışmasında markaları kullanan Eylül de "Markaları tüketimi ele almak için kullandık" (G1) ifadeleriyle tüketim kültürünün önemli bir göstergesi olan marka ve

markalaşmaya vurgu yapmakta ve bu vurgu çerçevesinde kolaj çalışmasında kullanıldığını açıklamaktadır.

“Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi” kolaj çalışmasında öğrenciler oyun simgelerini de kullanmışlardır. Didem oynadığı Sims oyununu şu amaçla kolaj çalışmasında yerleştirmiştir:

Havva ve Adem’in başına simleri yerleştirdik. En dikkat çeken yerde bu bölümdü. Hepsini kapsayan bir şey olarak o ikisini gördüğüm için oraya koydum...Sims oyunu tamamen bizim dünyadaki gerçekliğimizi yansıttığını düşünüyorum. Sims’in kademe kademe çıkan oyunları var. Bu yeni çıkan oyunlar dünyada birçok şey ilerledikçe belki de yenileşmenin getirdiği bir süreçle yeni versiyonları çıkıyor. Mesela Sims 1’de bizim eski çağlarımızı yansıtan bir oyun kurgusu var. Sims 2-3 ve 4’te ise teknoloji ve günümüzü yansıtan bir hayat anlatılıyor (G1).

Sims oyunu ile günümüz dünyasını eleştiren Eren her şeyin bir oyun olduğunu, insanların kukla gibi olduklarını ifade etmiştir. *“Âdem ile Havva’nın kafasında sims’in o oyuncu anlamına gelen simlerini koydum. Sanki kukla gibiydi. Sen şöyle yap, bu böyle olsun der gibiydi. Sanki bir oyunmuş gibi düşündüm. Altın elmayı cennete yerleştirdim.”* (G1) ifadesi ile öğrencilerin oynadıkları oyunlar ile yaşam arasında bağlantı kurdukları görülmüştür. “Günümüz Dünyevi Zevkler Bahçesi” kolaj çalışması öğrencilerde görmeyi öğretme, görsel araştırmalar yapma, imgenin kişisel ve sosyal bağlamlara göre yorumlama, eleştirel sorgulamalar geliştirme, sosyal medya görsellerini sorgulama ve görsel okuryazarlık boyutlarında öğrencilere önemli kazanımları olmuştur. Görme edinimini (kazanım) oluşturma boyutunda, Furkan’ın görüşleri şu şekildedir:

Ben şunu söylemek istiyorum ki, bu çalışmayı yaparak görmeye üşendiğimiz şeyleri görmeye başladık. Günümüz dünyasını tanıdık farkında olmadan. Çünkü eski döneme yeni şeyler eklemek zorundaydık ve şu anda günümüzde ne olup bittiğinin farkında değildik. Bir şey olduğunda örneğin bir olay üzerinde düşünmezsin neden böyle olduğunu. Bu çalışma ile daha çok düşünmeye ve görmeye başladım (G1).

Ayşegül ise görsel kültür uygulamasına ilişkin *“Gördüğümüz her bir nesnenin bir anlam içerdiğini anladım. Herhangi bir resme baktığımda altında birden fazla anlam olduğunu düşünerek bir resmi yorumlayabiliyorum. O açıdan da katkı sağladı. Bu yüzden en çok sevdiğim bu çalışma olmuştur”* ifadesiyle Damla’nın ifadesi benzerlik göstermektedir. Öğrenciler görme ve bakma arasındaki ayrımı edinebilmişlerdir. Damla’nın bu konuda ifadeleri şöyledir:

Ben daha öncesinde bir resme bakarken üzerinde düşünmezdim. Bakıp geçerdim. Şimdi belki bir gazete belki bir dergi, bir kitap ya da önümüze gelen herhangi bir görselde artık daha fazla düşünüyorum ve artık bakıp geçmiyorum. Çok saçma bir resim olsa bile acaba burada ne anlatılmak istiyor diye düşünüyorum. Yeni fikirler üremeye başladım. Çünkü daha fazla düşünüyorum daha fazla inceliyorum (G1).

Aynı biçimde Betül, *“İmgeleri, mesajları daha iyi fark ediyorum normalde öylesine bakıyordum. Ama şimdi daha iyi anlamaya başladım.”* (G1) ifadesiyle bu uygulamanın öğrencilerde bakma ve görme arasındaki ayrımı ve anlamları ortaya çıkardığı görülmüştür. Görsel araştırmalar yapmada öğrenciler kolaja uygun görselleri sosyal medyadan buldukları görülmüştür. Mehmet görsellerini bu yol ile bulmuştur. Mehmet *“Ben internetten buldum görselleri. Bir konu var. O konuya uygun görselleri aradım ve en uygunlarını buldum”* (G1). İmgenin kişisel ve sosyal bağlamlara göre yorumlamada öğrenciler anlamlandırma, karşılaştırma, eleştirel tavır sergileme gibi konularda görüşlerini ifade etmişlerdir. Didem, *“Zevklerle ilgili görselleri daha çok orta panele yerleştirmeyi tercih ettim. Çünkü insanlar hep buna yoğunlaşırlar hiç düşünmezler cennet ve cehennemi... Kolajda genellikle popüler olan görselleri yerleştirdim...İnsanların daha çok dikkatini çekebileceğim, daha çok bakmalarını sağlayabileceğim bir şeyler seçmeye çalıştım.”* söylemiştir. Eylül *“Kolaj çalışmasında günümüz ve geçmişe dayanarak birçok şeyi*

karşılaştırdık. Kendi ön yargılarımızı, düşüncelerimizi ve isteklerimizi görsellerle ile yansıttık. Bazı şeyleri hiç düşünmemiştim şimdiye kadar. Örneğin tepki gösterebilecek konuları bir araya getirmek bence çok güzel bir fikirdi.” (G1) görüşüyle öğrenciler gördükleri görselleri anlamlandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Eleştirel sorgulamalar geliştirme boyutunda öğrenciler birçok farkındalık geliştirmişlerdir. Mehmet bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Günümüze ait olan amblemleri, markaları, farklı modelleri, eşyaları ve birçok görseli bunları kolaj çalışmasında uygun yerlerine yapıştırmak ve bir şeyler anlatmaya çalışmak çok etkileyiciydi... Vermek istediğimiz mesajları cennet ve cehennem panelinde yer verdik. Bu konular dahilinde tabloda ki gibi günümüze uyarladık. Günümüz de neler kötü, neler iyi ya da bize neler cennet gibi gösteriliyor bunları irdeledik. Cehennem mesela neler yaparsak cehenneme düşeriz ama buradaki en önemli vurgulamak istediği şey bana kalırsa cennet paneliydi. Çünkü bütün güzellikler cennet olarak gösteriliyor bu dünyada ve insan nefesine hâkim olamıyor... Mesela burada ne anlatmak istemiş, bunun konusu ne... Aldığımız her nefesi bile sorgulamamız lazım biz niye nefes alıyoruz. Buradan yola çıkarak gördüğü her şeyi bilmek ister insan (G1).

Furkan eski ile yeni dünya arasında bağlantılar kurarak günümüze ilişkin birçok şeyi fark ettiğini açıklamıştır.

Artık gördüğün ile kalmıyorsun. Acaba altında ne olabilir sorgulayıcı olmaya başladım. Gerçekten vermek istediği mesaj bu mu? Bu mesajımı vermeye çalışıyor savaş gibi bir şey mi var, yoksa ben mi yanlış algılıyorum ne anlatmak istiyor. Çevremdekilere gösteriyorum ne anlıyorlar diye... Kolaj çalışmamızda ben günümüzü gördüm. Günümüzün nasıl bir etki yarattığını gördüm. Eskiden olan bir şeyi günümüzdeki şeylere eklememiz gerekiyordu. Eklemeye çalıştığımız görsellerde acaba ne koyabilirim düşüncesi çok farklıydı... Buraya ne koyabilirim... Günümüzdeki son dikkat çeken şeyler olaylar neler? Soru soruyu açtı ve istemeden de olsa bazı şeylerin cevaplarını aldım. Bir yönden beni gerçekten etkiledi... Kolaj çalışmasında sanıyorum bir figür vardı yere yatan insanlar ona doğru uzanıyordu. Ben onun yerine şimdi o figür üzerine Japonya’da bayanların üzerinden yenilen suşi yemeğinin görselini koymuştum. Eller uzanıyordu yani toplumun ne şekilde ne hale geldiğini göstermeye çalışmıştık ve bunu da farkında olmadan yapmıştım. Buraya ne gelebilir derken, araştırırken ve birden cidden bazı şeyleri görür olduk. Yaşarken algılayamıyoruz gerçekten sinir bozucuymuş ama baktığımızda onu görebilmek çok rahatlatıcıydı (G1).

Öğrenciler kolaj çalışmasıyla birlikte sosyal medya görsellerini sorgulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Furkan’ın bu konudaki ifadesi şöyledir. “*Önceden şöyle bir bakıp geçerdim, instagramda, bir yerde, bir afişte, bir sokakta ya da bir posterde gördüklerime. Şimdi şöyle bir bakıp bir daha bakıyorum.*” (G1). Ayşegül ise “*Daha farklı bakmaya başladım olaylara. Hatta bir olay ya da bir resme bakarken de o resmin bir anlam ifade ettiğini anlamaya başladım. Sosyal medyada dolaşırken bir resme bakıyorum ve o resmi farklı olarak yorumlamaya başlıyorum nasıl bir anlam ifade ediyor diye... Önceden bu kadar fazla düşünmüyordum bir resim hakkında ne ifade ettiğini ile ilgili.*” (G1). Öğrencilerden Murat, görsel iletilerin tüketim kültürüne dayalı yönlendirme yapmasına vurgu yapmakta ve bu çerçevede görsel kültür uygulaması ile reklam imajları arasındaki ilişkili çözümlemeye çalıştığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede, “*Reklamda bilgisayar satmaya çalışıyorlar ve bunu yaparken bilgisayarın belli yerlerini öne çıkarıyorlar. Eskiden dikkat etmiyordum. Şimdi ise daha farklı düşünüyorum...Reklamlarla bir şekilde algımızı etkiliyor...*” (G1) ifadesi ile medyanın insanları nasıl etkilediğini fark ettiğini ve bu noktadan hareketle çıkarımlarda bulunduğunu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada sonucunda, öğrencilerin görsel kültür ve sosyal ağ etkinliğinde oluşturulan tartışma ortamında, her bir öğrencinin kendi deneyimleri ve algıları sonucunda görselleri bulduğu ve

öğrencilerin siyasi, toplumsal ve ekonomik olarak bu görselleri kategorize edebildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya görsellerini görsel kültür incelemeleri bağlamında toplumsal sınıf, cinsiyet, yaş ve ırk gibi özelliklere göre inceleyebildikleri ve bu görseller üzerinden anlamlar ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin görsel kültür etkinliklerinde edindikleri sorgulayıcı bakış açısı sonucunda öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinde karşılaştıkları her bir imgeyi sorguladıkları gözlemlenmiştir. Görsel kültür etkinliklerinin uygulanmasında sosyal ağ odaklı olarak devam etmesi içinde bulunduğumuz teknoloji çağında öğrencilerin ilgisini çekmiş, aynı zamanda görsel kültür etkinliklerinde sosyal ağları sık kullanmaları sonucunda karşılaştıkları görsel bombardımana karşı ayırt edici bir bakış açısı kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu anlamda Sengir'in (2014) doktora tezi araştırma sonucunda vardığı yargılarda, görsel kültürün, içinde bulunduğumuz çağın göstergelerinden olan medyanın görsel üretimleri, sosyal etkileşimin bir iletişim modeli olarak görsel dilin simgeselliğine daha fazla vurgu yapılmakta ve kullanılmaktadır. Görsel kültürün görsel teknoloji ile yüz yüze olan tüketici tarafından anlamlandırılacak ya da haz duyulacak bilgiyle, görsel olanla ilgili olduğu; görsel kültür eğitiminin iletişim ve etkileşimin yeni grameri olarak evrensel bir alfabe ile düşünmeyi, yorumlamayı, çözümlenmeyi ve yeniden üretmeyi bir işleme dönüştüren bir yapısı olduğu yargılarına ulaşmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin görsel kültür çalışmalarında kullandıkları sosyal ağ görsellerini konularına göre kategorize ederek kullandıkları ve ele aldıkları görselleri eleştirel bir bakış açısıyla sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarına göre ayırt edebildikleri gözlemlenmiştir. Görsel kültür ve sosyal ağ etkinliğinde öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurarak siyasi, ekonomik ve toplumsal anlamda sorgulamalar yaptıkları, eleştirel bir bakış açısıyla görselleri analiz ettikleri, kendi konu ve kavramlarına ilişkin örüntüler buldukları görülmüştür. Öğrenciler görsel kültür ve sosyal ağ etkinliğinde yaptıkları uygulamada sosyal ağların yaydığı imgeleri, Erken Rönesans dönemine ait bir resmin üzerine yaptıkları kolaj çalışması ile daha önce farkında olmadıkları birçok durumun farkına varmışlardır. Bu farkındalığın, tüketim, moda, sosyal medya, siyasi olaylar, güncel haberler, gerçek ve sanal dünya ayrımı, popüler kültür gibi konulara dair olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yapılan görsel kültür etkinliklerinin temelinde eleştirel pedagojiden yararlanılması ile öğrencilerin eleştirel bir yaklaşım edindikleri, atölye ortamında kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının çalışmalarına ilişkin farklı bakış açıları edindikleri, toplum, din, ırk, cinsiyet, güç gibi konularda eleştirel sorgulamalar yaptıkları ve kendi yaşam deneyimlerinde karşılaştıkları sorunları ve gereksinimleri ele aldıkları gözlemlenmiştir. Giroux (1992)'a göre eleştirel pedagojinin en temel kavramı diyalogtur. Çağdaş sanat eserlerindeki sosyal konular, popüler kültür ve öğrencilerin yaşamsal deneyimleri diyalogu derinleştirebilir. Ona göre etkin diyaloglar demokratik bir toplumsal düzen ideallerine hizmet edilebilir. Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı 1980'lerin romantik ve dışavurumcu söylemlerinin getirisi olan eleştirel teoriyle var olmuştur. Eğitime eleştirel pedagoji olarak yansıyan bu görüş eleştirel bilinç ve farkındalığın geliştirilmesini amaçlamaktadır ve eğitimi sosyal gerçekliğin geniş bağlamı içinde değerlendirmektedir (Ünal, 2010). Taylor'a (2000) göre ise, eleştirel pedagojinin amacı, öğrencilerin arzularını, hayal güçlerini ve entellektüel yapılarını harekete geçirmek ve yaşamlarına tüm ağırlığıyla etki eden sosyal, politik ve ekonomik güçleri sorgulayabilmelerini sağlamaktır. Bilgiye erişimin ötesinde bilginin üretimi, dönüşümü, öğretimi ya da yeniden üretilmesi gibi süreçlerin sorgulanması eleştirel pedagojinin merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, öğrencilere sorgulayıcı bir bakış açısını da kazandırmaktadır. Araştırma yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgularda, öğrenciler

eleştirel bakış açısı ve sorgulayıcı bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda alanyazına bakıldığında Balkır (2009) “*Visual culture in the context of Turkey: Perceptions of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation*” (Türkiye Bağlamında Görsel Kültür: Hizmet Öncesi Türk Resim Öğretmenlerinin Görsel Kültür Algıları) başlıklı doktora tezinde, Türkiye’deki hizmet öncesi sanat eğitimi bölümlerinde durum belirleme çalışması yoluyla, görsel kültür çalışmalarının Türkiye’deki hizmet öncesi sanat eğitime dahil edilebilme potansiyeli araştırılmıştır. Eğitimcilerin görsel kültür ve popüler kültür ile ilgili fikirleri, Türkiye bağlamında uygulamalara ve içeriğe olabilecek etkisi incelenmiştir. Görsel kültür, sanat eğitimi açısından, popüler kültür, günlük yaşam deneyimleri, bilgisayar oyunları, internet siteleri, reklamlar, televizyon programlarında içinde olduğu medya analizini, algısını ve eleştirisini vurgulayan bir eleştirel pedagojik yaklaşımla irdelenmiştir. Balkır (2011), “Sanat ve Tasarım Eğitiminde Görsel Kültür” isimli araştırmasında eleştirel pedagoji, günlük estetik deneyimler, sosyal yeniden yapılanma ve disiplinlerarası metodlar üzerine olan vurgusu ile görsel kültürü, Türkiye için birçok eğitsel imkan sunabileceğinden bahsetmiştir. Görsel kültürde ifadelerini bulan karmaşık sosyal gerçekliklerin incelenmesi öğrencilerde yeni bir bilinç oluşturabileceğini söylemiştir. Örneğin, müzik videolarında sembollerin kullanımı ve keşfi, günümüz kültürünün umutları, korkuları ve inanışlarını açıklamak için yeni ve eski sembollerin kullanımımızda geçmişi nasıl yansıttığını görmelerini sağlayabilecek eşsiz örnekler olabileceğini vurgulamıştır. Dilli (2013), “*Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması*” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımlarını ve bunlara anlatımlarına dayalı yazılı ifadelerinde popüler kültür öğelerini incelemiştir. Görsel kültür etkinliği, görsel kültür kuramı ile bağlantılı reklam ve çizgi film incelemeyi, düşünmeyi popüler kültürü tanımayı ve eleştirel olarak düşünme yaklaşımlarını içermektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görsel medyada yer alan popüler kültür nesnelere etkiledikleri ve bu bağlamda beğeni ve istekler ortaya koydukları belirlenmiştir. Görsel kültür tabanlı öğretim yönteminin, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırması sürecine ilişkin bulgular çerçevesinde ise öğretim etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin çevreye ve doğaya daha duyarlı oldukları ve çevrelerinde yer alan görüntülere karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Türkkan (2008) “*İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar dersinde uygulanacak olan görsel kültür çalışmalarının nasıl yürütülebileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Görsel kültür etkinlikleri sonucunda öğrencilerin günlük yaşamlarını ders ortamına taşıyarak, eleştirel sorgulamalar gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Görsel kültür çalışmalarının, öğrencilerin grup çalışması yapma, araştırma yapma, eleştirel düşünme, derse ilişkin beceri kazanma ve iletişim kurabilme yönlerinden etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, görsel kültür ve eleştirel pedagoji çerçevesinde sonuçlar ortaya konulmuştur. Mamur’un (2014) “*Post-modernizmin Sanat Eğitime Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji*” makalesinde görsel kültür ders aktivitelerinde ürünün kendisinden çok, yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük sorguların yapılmasını önermiştir. Ancak önerilerin yalnızca nesne odaklı olmaması, anlamlara da odaklanması, sanat eğitiminin sanat eleştirisi disiplini için yeni açımları olması gerektiğini ve görsel kültür çalışmaları ile günlük yaşamdaki görsel deneyimlerin, sanatsal ve kültürel bağlamda çözümlenerek değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Makalesinde görsel imgelere bağlamsal yaklaşılmasının ve her görüntünün içinde yaratıldığı ortamla, yaratılma nedeni ile birlikte ele alınıp değerlendirilmesinin eleştirel pedagoji anlamında önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına ve alanyazındaki araştırmalara bakıldığında görsel kültür çalışmalarının eleştirel pedagoji çerçevesinde şekillenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, yapılacak olan görsel kültür araştırmalarında sosyal konulara, öğrencinin yaşantısı üzerinden

diyaloglar üretebileceği ve disiplinlerarasılığın ön plana çıkarabilecek konuların yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında görsel sanatlar eğitiminde geleneksel bir sanat eğitimi anlayışı yerine günümüz görsel çağını inceleyen, görsel kültür eğitimi anlayışı benimsenebilir. Görsel sanatlar eğitimi veren güzel sanatlar liselerinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, eleştirel sorgulamalar yapabilecekleri ve kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkabilecekleri etkinliklere görsel sanatlar eğitimi programında yer verilebilir. Güzel sanatlar lisesinde verilen sanat tarihi, sanat eleştirisi dersleri kuramsal olarak verilmek yerine görsel kültür çalışmaları ile uygulamalı bir biçimde desteklenerek verilebilir. Görsel kültür çalışmaları eleştirel pedagoji, disiplinlerarası öğrenme ve yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenerek düzenlenebilir. Günümüz teknoloji çağı düşünüldüğünde görsel sanatlar eğitimi veren kurumların geleneksel bir sanat eğitimi yerine, sanat eğitimi içerisinde günümüz teknolojilerinin ve sosyal medya ortamlarının eğitim aracı olarak kullanıldığı bir eğitim anlayışı benimsenebilir.

Kaynaklar / References

- Akay, A. (2007). Toplumbilim, *Görsel Kültür Özel Sayısı*, 22, 18.
- Aykut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitimine bir öneri: görsel kültür kuramı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 705-714.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 191-196.
- Balkır, N. (2009). *Visual culture in the context of turkey: perceptions of visual culture in turkish pre-service art teacher preparation* (Doctoral dissertation). University of North Texas, Texas. 9 Aralık 2014 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/304962653> adresinden alındı.
- Balkır, N. (2011). Sanat ve tasarım eğitiminde görsel kültür. *Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Dilli, R. (2013). *Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: why, what and how? *Journal Art and Design Education*, 21 (1), 14-23.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. ve Avcı, E. (2016). Eylem araştırması. S. D. Bedir Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek içinde* (ss. 110-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Freedman, K. (2015). Images that transform: Analyzing visual culture that changes people's minds. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 27-32.
- Giroux, H.A. (1992). *Border crossing, cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gombrich, E. H. (1995). *Resimde anlam sorunu*. U. Tükel (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 3-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* Y. Uzun ve M. Özten Anay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (2), 59-77.
- Mirzoeff, N. (2002). What is the visual culture? In N. Mirzoeff (Ed.), *Visual Culture Reader?* (pp. 3-13). London and New York: Routledge.
- Orhon, N. (2013). Görsel okuryazarlık. T. V. Uçar (Ed.) *Görsel kültür içinde* (s.135- 155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Rynck, P. (2016). *Resim nasıl okunur eski ustalardan dersler*. N. Karasu Gökçe ve S. Yüzgüller (Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Schirato, T. & Webb, J. (2004). *Understanding the visual*. London: Sage.
- Sengir, S. (2014). *Kültürel dönüşümler ve postmodern pedagoji ekseninde görsel kültür eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practice of looking an introduction to visual culture*. London: New York: Oxford University Press.
- Taylor, P. (2000). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education. *Studies in Art Education*, 41 (4), 347-389.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. B. (2017). Eğitim teknolojileri bağlamında görsel okuryazarlık. Odabaşı, H. F., Akkoyunlu, B., ve İşman, A. (Edt.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 165-182). Ankara: Pegem Akademi.

Yazarlar

Ebru Güler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesidir. 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitiminde Resim İş Eğitimi Programında doktorasını tamamladı. Yazarın çalışma alanları sanat eğitimi, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanıdır.

S. Duygu Bedir Erişti, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesidir. Çalışma alanı sanat eğitimi, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanıdır.

İletişim

Dr. Öğretim Üyesi, Ebru Güler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan / Türkiye,
e-mail: ebrucigir8987@gmail.com

Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-mail: duygu.bedir@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Fine arts high schools offering education in the visual arts do not make use of activities based on visual culture theories, and furthermore, studies conducted in Turkey into visual culture education have yet to examine visual culture at the secondary education level. With the rapid advances seen in communication technologies and the widespread use of computers and the Internet in our daily lives, actions such as seeing, looking, watching and observing have become coterminous with the 21st century culture, and the contemporary age has come to be better characterized as a visual age involving visuals, images and symbols rather than an “information age”, based on words and numbers (Orhon, 2013). In this visual age, Internet-based social networks in particular have led to the creation of an interactive and participatory visual world, although there is a lack of activities involving the daily visual experiences offered by social networks that would allow students to make critical analyses, to develop visual awareness, and to discern meaning and intention under the onslaught of the images unleashed by social networks.

This study examines the development and implementation of social network-based visual culture activities in the workshop courses that form part of the curricula in fine arts high schools. Accordingly, the study made use of visual arts activities aimed at improving the critical thinking among students, while also associating their visual literacy skills with their technological literacy skills in this technological age and supporting their visual awareness. To this end, answers were sought to the following questions:

1. How are skills acquired by students during their social network-based visual culture activities in the visual arts workshop reflected in their artwork?
2. What are the students' views on visual arts workshops conducted with social network-based visual culture activities?

Methodology. This study makes use of a participatory action research design, which is a qualitative research method. A participatory action research was used during the social network-based visual culture activities in the 2DAW course, aiming to identify means of transforming and improving the content of workshop courses in fine arts high schools and the way they are conducted. The participatory action research on how to develop and implement visual culture activities – which is a contemporary approach to the teaching of visual arts – and the problems encountered and possible solutions, allowed the researcher and the students to gain important experiences. The participants in the study were nine 11th grade students taking the 2DAW course in a fine arts high school in the first semester of the 2015–2016 academic year. The participants were selected through criterion sampling, which is a purpose sampling method, and researcher notes, researcher diaries, student diaries, semi-structured interviews and documents were used as data collection instruments for the study. The collected data was analyzed using content analysis methods through the NVivo PRO 11 software package. Action research continued for the duration of the semester until the data started to repeat itself, based on the decisions of the validity committee made during the regular weekly meetings following the application of visual culture activities. In the validity committee meetings, videos of the activities were viewed, and opinions and recommendations were offered regarding the activities and the problems encountered. The decisions of the validity committee were reflected in the research process in the form of an action cycle.

Results. In the light of the research questions related to the planning and implementation of activities designed to develop social network-based visual culture practices, and on the basis of the conducted content analysis, five main themes were identified: “Perceptions of Visual Culture”, “Development and Implementation of Visual Culture Activities”, “Use of Social Networks”, “Visual Culture Skills” and “Views of Visual Culture Activities”. This study presents and discusses findings related to the main theme of the “Development and Implementation of Visual Culture Activities”, which focuses on the process of developing the activities.

Discussion and Conclusion. In the discussion environment formed around the visual culture and social network activity, it was found that each student viewed the visuals on the basis of their own experiences and perceptions, and they were able to categorize these visuals in political, social and economic terms. In addition, students were able to evaluate social media visuals on the basis of such characteristics as social class, gender, age and race, and to create meaning from these visuals. In her doctoral dissertation research, Sengir (2014) concluded that visual culture and visual products in the media that reflect the contemporary age place more emphasis on, and make more use of, the symbolic nature of visual language as a model of communication for social interaction; that visual culture concerns what is visual, in other words, information that is to be made sense of or enjoyed by the consumer who comes face-to-face with visual technologies; and that visual culture education makes it possible to think, interpret, analyze and reproduce with a universal alphabet that has become the new grammar in communication and interaction. Thus, as the study results show, students who question social media and media visuals acquire the ability to discern meaning through visual culture education, and given the views of teachers and students who were interviewed, and their socio-cultural and economic statuses, it is clear that visual culture facilitates these skills. Thanks to the utilization of visual culture activities based in a critical pedagogy, students displayed a critical attitude, adopted different perspectives within their own works and the works of fellow students in the workshop, engaged in the critical questioning of issues such as society, religion, race, gender and power, and focused on the needs and problems they encountered in their own lives. Moreover, during semi-structured interviews, the students stated that they had acquired a critical perspective. In relevant literature, Balkır (2009), Balkır (2011), Dilli (2013), Mamur (2014) and Türkkan (2008) highlighted the connections between visual culture and critical pedagogy. In her article, Mamur (2014) suggested that visual culture activities should question the reasons behind the creation of a piece of art, its meaning and the intention of the artist, rather than focusing on the work itself. She also recommended that rather than being object-oriented, focus should be extended also to meanings, art education should provide new openings to the discipline of art criticism, and visual culture activities should involve the analysis and evaluation of visual experiences in daily life by placing them in their artistic and cultural context. She argued further that a contextual approach should be adopted to visual images, and it is important from a critical pedagogy perspective that each image be evaluated together with the environment in which it was created and the reason for its creation. This study, and other studies in literature, recommend that visual culture activities should be designed from a critical pedagogy perspective, and should focus on social issues, dialogues from the students’ own lives, and interdisciplinarity. These three components are important in the establishment of a connection between visual culture and critical pedagogy, and the findings of these studies show that it is better to adopt a visual culture education approach that focuses on the contemporary visual age than to follow a conventional

art education approach. Thanks to the inquisitive perspective they gain via visual culture activities, students have been observed to question every picture and image they encounter in their daily lives. It has further been observed that social networks are the primary source used by students for the design of their visual culture work, having drawn the attention of students in this technological age, and the visual onslaught they encounter as a result of their frequent use of social networks has provided them with a discerning perspective. Students were able to evaluate media visuals on the basis of such characteristics as social class, gender, age and race, and to create meaning from these visuals. By collaging pictures, images and icons from social networks onto a Renaissance-era painting in a visual culture and social network activity, students were observed to notice many things of which they had previously been unaware, and this awareness brought them face-to-face with such aspects as consumption, fashion, social media, political events, current affairs, the distinction between the real and the virtual worlds, and popular culture. In the discussion environment formed around the visual culture and social network activity, it was concluded that each student viewed the visuals on the basis of their own experiences and perceptions, and they were able to categorize these visuals in political, social and economic terms.

Değişmeyen Algılar, Değişmeyen Sorunlar: Öğrenci-Öğretmen-Veli Bağlamında İlkokul Görsel Sanatlar Dersi*

Permanent Perceptions, Unchanging Problems: Visual Arts Course in Primary School at the Context of Student-Teacher-Parent

Nurgül Çakmak**

Burçin Türkcan***

To cite this article/ Atf için:

Çakmak, N. ve Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkököl görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 768-791. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda ilkököl Görsel Sanatlar dersinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ilinde bulunan ilkökullarda, 4. sınıfta öğrenim gören altı öğrenci ve onların öğretmen ve velilerinden oluşturulmuştur. Araştırma verileri, iki oturum olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersinin önemli ve gerekli olduğuna inandıkları, ancak fiziksel koşullar ve programdan kaynaklanan çeşitli gerekçelerle bu atfedilen önemin uygulamalara pek yansıtılmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, her üç katılımcı grubunda en dikkat çekici sonuçlar, öğrencilerin bu dersi en çok hayal dünyalarını özgürce yansıtabildikleri için sevdikleri, ancak dersin resim çizmek ile sınırlı kaldığı görüşüne sahip olduğu; öğretmenlerin bu dersi işlemeye yönelik kendilerini yetersiz gördüğü, velilerin ise bu derse yönelik sınıf öğretmenlerinden ve çocuklarından pek bir beklentiye sahip olmadıkları yönündedir. Bu araştırma sonuçlarının konuya ilişkin farklı yıllarda yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermesi, farklı bağlam ve koşulların sanat eğitimi bakış açısı ve uygulamalarında önemli bir farkı ortaya koymadığını düşündürmektedir. Bu nedenle, öncelikle öğretmenlerin alana yönelik hem bakış açılarını hem de uygulamalarını zenginleştiren hizmet içi eğitimleri ile sanat ve sanat eğitiminin önem ve gerekliliğine ilişkin aile eğitimlerine önem verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sanat eğitimi, görsel sanatlar dersi, veli, sınıf öğretmeni, olgubilim.

Abstract. The aim of this study is to examine the visual arts course in primary school in line with the opinions of students, teachers and parents. In the research, phenomenology research pattern was used in the framework of qualitative research approach. The study group consists of six students from fourth grade in the primary schools from the Gaziantep province and their teachers and parents. The research data was collected from two sessions of semi-structured interviews. The collected data was analyzed and interpreted by the content analysis method. The following are the most remarkable results in all three groups of participants: The students think that they like this course because they can reflect their imagination freely, but that the course is limited to drawing; teachers see themselves as inadequate for this lesson, and parents do not have much expectation from their class teachers and children. The similarity of the results of this research with the results of other studies in this context indicates that different contexts and conditions do not reveal a significant difference. In this regard, it can be suggested to give particular importance to the family education related to the importance and necessity of art and art education together with in-service training that enrich both the perspectives and practices of teachers.

Keywords: Primary school, art education, visual art course, parent, classroom teacher, phenomenology.

* Bu makale, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Öğrenci-Öğretmen-Veli Bağlamında Sanat Eğitimi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: nurgul.cakmak@hku.edu.tr ORCID: 0000-0002-7411-6781

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: burcint@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2441-5185

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.10.2018

Düzeltilme Tarihi: 08.03.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

Giriş

İnsanoğlu varoluşundan bu yana hayatta kalma çabasının yanı sıra hem hayattan haz alma hem de dünyayı anlama ve kendini anlatma çabası içerisinde. Bu çabaları sırasında doğayı incelemeye ve kontrol etmeye çalışarak ortaya koydukları ürünlerden biri de sanat olmuştur. Söz konusu çabaların bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağladığı göz önüne alındığında günümüz eğitim dizgesi içinde bu gelişime katkı sağlayan en önemli alanlardan biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi, çocuğun deneme, bulma, yargılama, eleştirme ve sonuçlandırma gibi bilimsel yöntemleri de kullandıkları; kendi duygu ve düşüncelerini keşfetmeye yönelik yaratıcı zekâlarını işe koşarak estetik bir bilinçle iletebilen bilinçli sanat tüketicileri yetiştirmeyi ön planda tutan bir öğretim alanıdır (Çakır İlhan 2007; Gençaydın, 1993; Türkcan, 2011; Yılmaz, 2007).

Sanat eğitiminin amacı, hem sanat üreticisinin hem de sanat eseriyle karşılaşarak onu değerlendiren sanat tüketicisinin zihinsel yeti ve süreçlerini harekete geçirmek; duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçlerini eğitmektir (San, 1977). Sanat eğitimi yalnızca yetenekli insanlara yönelik, sanatçı yetiştirmek için yapılan bir etkinlik değildir. Birey hangi mesleğe yönelirse yönelsin, amacına uygun sanat eğitimiyle yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve toplumlarına katkıları her zaman daha fazladır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Sanat tüketicisinin sahip olduğu bakış açısı toplumdaki düzenin sağlanmasında etkilidir. Sanat eserini incelerken insan emeğine saygı duyulması ve estetiğe değer verilmesi, toplum içinde bireylerin birbirine saygı duyması ve pek çok açıdan çevreye duyarlı olması biçiminde yansır. Aynı zamanda bir sanat ürününü ortaya koyarken gerekli olan yaratıcılık gücü diğer mesleklerde verimli olmak için de gereklidir. Sanat eğitimi bireyin yaratıcı güç ve yetisini eğitmek ve yaşamına aktarmasına olanak sağlamak için vardır. Nitelikli bir sanat eğitimi analiz ve sentezi öğretmek bireyin yaratıcılığını geliştirir; hayal gücünü çalıştırır; içsel güç, enerji, duygu, duyum ve algının yaratıcı çabayla dışarıya çıkmasını ve tercih edilen malzemelerle şekillendirmesini sağlar (Çellek, 2003).

Sanat eğitimi alan birey, olay ve olguları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen (Yükselgün ve Türkcan, 2012), duygu ve beğenilerinin yanı sıra mantıklı gerçeklerle açıklamalarda bulunup çözümlenmelere gidebilen ve böylece dengeli bir biçimde yetişen (Karabulut, 2004; Ünver, 2002), aynı zamanda hissedebilen ve empatik (Gürtuna, 2007), estetik bir beğeni geliştirerek çevresindeki çirkinliklere tepki duyan ve bu tepkisini de olumlu değişkenlere dönüştürebilen (Elkoyun, 2007) niteliklere sahiptir. Bu nitelikteki bireylerden oluşan toplumlar ise kendi kültürlerine sahip çıkan, yaratıcı özellikleriyle üreten, estetik beğenileri gelişmiş hoşgörülü toplumlar olacaktır. Sanat eğitiminin bireylere en etkili kazandırılacağı dönem ilkökul basamağıdır. Hem ilkökul çağındaki çocuğun heyecanlı ve coşkulu iç dünyası hem de bu süreçte içinde bulunduğu sanatsal gelişim basamağı ilkökul dönemini sanat eğitimi açısından kritik bir duruma sokar. Sanat eğitiminin ilkökul dönemindeki önemli bir uygulama alanı ise Görsel Sanatlar dersidir. Bu derste hayal dünyalarını özgürce işe koşabilen çocuklar hem sanatsal malzemenin sağladığı olanaklarla hem de estetik bir kaygıyla ürün verebilmenin gururuyla çok boyutlu bir öğrenme deneyimi yaşarlar (Türkcan, 2008).

Sanat eğitiminin amaçlarına ulaşılmasını etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri, kendi öğrenmelerini tutum ve davranışlarıyla şekillendiren ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenciler; çocuğun planlı ve programlı bir şekilde eğitilmesinden sorumlu olan öğretmenler ve çocuğun doğumundan itibaren en yakın çevresini oluşturan ve her alanda gelişiminden sorumlu olan velilerdir. Öyle ki, 13. yy.da yaşamış olan Zernuci adlı bir bilgin de “Eğitim ve öğretimde başarı, üç unsurun gayretine bağlıdır. Bunlar öğretmen, öğrenci, baba (veli)’dir.” diyerek öğrenci, öğretmen ve velilerin tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim için ne kadar önemli olduğunu özlü bir şekilde ifade etmiştir (Çelik, 2005).

Sanat eğitimi ve görsel sanatlar dersinin de niteliğini etkileyen en önemli unsurların başında çocuk gelir. Çocuklar doğası gereği sanatsal ve yaratıcı etkinlikler ile oyunlara oldukça ilgili ve meraklıdır. Bu etkinliklerde büyük bir heyecan ve zevk içerisinde ilgilerini sürdürebilecek beceriye sahiptirler (Artut, 2009). Sanat etkinleri her çocuk için mutluluk vericidir. Çocuklar boyalarla oynamaktan, kâğıdı yırtmaktan, buruşturmaktan, yapıştırmaktan, kil ile uğraşmaktan, ona şekil vermekten büyük zevk alırlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Çocuklar sanat etkinliklerini ve oyunlarını dünyayı tanımak ve anlamak için kullanırlar. Bu etkinlik ve oyunlarla kendilerine hayali küçük bir dünya oluştururlar ve bu dünyada deneyimler kazanarak kendilerini gerçek yaşama hazırlarlar (Ayaydın, 2011).

Okulöncesinden üniversiteye eğitimin her aşamasında amaca uygun bir sanat eğitimi, nitelikli sanat eğitimcileri ile mümkündür. Ülkemizde genellikle ilkököl döneminde sanat eğitimi derslerini sınıf öğretmenleri verir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde, sanat ve sanat eğitiminin önemi ve gerekliliği, müze eğitimi, öğrencilerin sanatsal gelişimi, onları gelişimlerin doğasına ve yaratıcılıklarına zarar vermeden nasıl yönlendirebilecekleri ve hangi etkinlikleri yaptırabilecekleri ile ilgili teorik ve uygulamalarda bilgi sahibi olmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Görsel Sanatlar dersinin amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğretmen, bu dersin önem ve gerekliliğine inanmalı ve bu inancını öğrencilerinden başlayarak diğer kitlelere hissettirmelidir. Bununla birlikte öğretmen, özgür ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı; öğrencilerin kendilerine özgü yaratıcılıklarını engellememeli; onları bir birey olarak kabul etmelidir. Bu derste öğretmen, iki ve üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarına, sanat eserlerini incelemeye, çok çeşitli yöntem ve tekniklerin yanı sıra farklı araç ve gereçlerin kullanımına yer vermeli; çalışmalar ders sırasındaki ilgi ve heyecanı içerisinde yapılması için olabildiğince sınıf ortamında tamamlamalı; öğrencilerin çalışmalarını sergilemeye özen göstermeli; değerlendirmeyi belirli ölçütlere göre ve yansız olarak yapmalıdır (Türkcan, 2011).

Sanat eğitiminin doğrudan davranışlardaki niteliği belirlediği ve çocuğun olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sağladığı düşünüldüğünde, okulda Görsel Sanatlar dersinde verilen eğitimin ailede devam edilip desteklenmesi yani bir sürekliliğin sağlanması gerektiği ortaya çıkar (Abacı, 2003). Okul ve aile toplumsal kurumlardır ve okulun çocuk için belirlediği her amaç aslında aileyi de içine alır (Diken, 2008). Aile, çocuğa model olma, onun yönelimlerini etkileme, yeteneklerini geliştirme ve çocuğu sanat ortamı ile tanıştırma bakımından önemli bir birimdir (Ulusoy, 2005). Ailedeki bireylerin sanata yaklaşımı, sanata izleyici olarak da olsa katılımı çocuğun da sanata değer vermesini sağlar (Abacı, 2003). Bununla birlikte ilgilerin oluşmasında da çocuğa model olan ailelerin rolü büyüktür. Çocuk ilgilendiği ve merak ettiği alanlara yönelik çalışmalar yapmak ister ve öğrenmelerini bu yönde sürdürür. Ancak çocuk dünyaya ilgileriyle birlikte gelmez. O ilgilerini bazı deneyimler sonucu ve öğrenme yoluyla geliştirir. Sanata değer veren veliler çocuğa zengin öğrenme ortamları oluşturarak onun ilgilerinin gelişmesinde katkıda bulunabilir. Bir müzik aleti çalan, resim yapan, kitap okuyan, konsere, tiyatroya veya resim galerisine sıklıkla giden veliler, kendi uğraşlarıyla çocuğa önemli birer örnek oluştururlar. Veliler her dönemde çocuklarını sanata özendirmeli ve bu bağlamda çocuğun bulunduğu ortamlarda onun ilgi ve dikkatini çekebilecek sanatsal öğelerin bulunmasını sağlamalıdır. Bunu yaparken de özellikle niteliksiz, zevksiz, kiç (kitch) diye adlandırılan nesnelere kaçınmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Onların kendi deneyimlerini ortaya koymalarına fırsat vermeli, duygu ve düşüncelerini ifade etmek üzere kavram ve becerilerini geliştirmelerine yardım etmeli, estetik duyarlılığa sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamalıdır (San, 2011; Yavuzer, 2012).

Çocuğun iyi bir sanat eğitimi alması ne sadece öğrencinin öğrenmek için çaba sarf etmesine, ne öğretmenin çocuğa öğretim ortamı hazırlayıp, programını iyi bir şekilde uygulamaya koymasına, ne de velinin çocuğuna iyi bir örnek olup ona ortam hazırlamaya çalışmasına bağlıdır. Sanat eğitiminin

niteliği bu üç unsurun (öğrenci, öğretmen ve veli) beklenti ve çabalarının benzer anlayışlarla birbirini tamamlamasına bağlıdır. Alan yazın incelendiğinde, Görsel Sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşlerinin ele alındığı araştırmalarda öğrencilerin, bu dersi zevkli ve heyecan verici buldukları, diğer derslerden farklı görerek sevdikleri ve onlara hayal kurma olanağı verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda öğrencilerin, ders saatini az bularak farklı malzemeler ile çalışmak istedikleri, resim yapma yollarının öğrenilmesi beklentilerinin olduğu gibi sonuçlara da ulaşılmıştır (Avşar ve Soğancı, 2011; Kalyoncu, 2013). Öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersine yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmalarda, Görsel Sanatlar dersinin öğrencilerin kendilerini ifade etmesini sağladığı, yaratıcılıkları ve hayal güçlerini geliştirdiği, ancak dersin yeterince önemsenmediği ve ders saatinin yetersiz olduğu (Kahraman, 2007), yeni yöntemleri uygulamalarında, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerinin geliştirilmesinde, yıl içerisinde müzeleri ve açılan sergileri takip edebilmede ve sınıf dışı etkinlikleri düzenlemede zorluklarla karşılaştıkları (Akengin, 2005; Tarı, 2011; Yükselgün, 2010), okul yöneticilerinin ve velilerin derse gereken önemi vermemesi, bu ders için uygun ortamların ve yeterli düzeyde araç-gerecin olmaması gibi sorunların olduğu (Adıgüzel ve Tomsur, 2010; Gündal, 2007; Yazar, Aslan ve Şener, 2014) belirtilmiştir. Görsel sanatlar dersine ilişkin veli görüşlerinin ele alındığı sınırlı sayıdaki araştırmalarda ise, velilerin bu dersin önemli olduğunu düşündüğü, ancak yine de gerekli önemi vermeyerek çocuğunun bu derste gelişimi ile ilgili bilgi almayı talep etmedikleri sonuçlarına rastlanmaktadır (Çiçekay, 2012; Yoleri, 2006). Çocuğun görsel sanatlar eğitiminin temel bileşenlerinin üçünü (öğrenci, öğretmen ve veli) birlikte ele alan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Görsel Sanatlar öğretimine ilişkin sorunlara uygulanabilir ve etkili çözümlerin üretilebilmesi için öğrenci, öğretmen ve velilerin bu derse yönelik bilgi, tutum ve uygulamalarının bütüncül ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ihtiyacı bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ilkökul Görsel Sanatlar dersine ilişkin yıllar içinde yapılan çoğu araştırmada, özellikle araç-gereç yetersizliği, atölye eksikliği, ders saati ve öğretmen yetersizliği gibi ana başlıkların ortaya konması, söz konusu derse ilişkin değişmeyen sorunların var olduğunu düşündürmüştü ve bu nedenle konunun derinlemesine bir bakış açısıyla incelenmesi gereksinimi doğmuştur. Bu araştırmanın amacı, öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda ilkökul Görsel Sanatlar dersinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci, öğretmen ve veliler İlkokul Görsel Sanatlar dersini nasıl algılamaktadırlar?
2. Öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersindeki uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrenci, öğretmen ve velilerin İlkokul Görsel Sanatlar dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir (Baş ve Akturan, 2013). Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır. Olgular insanların, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşılıklarına çıkabilir. Ancak bu tanışıklık, olguların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranmadığı olguları araştırmayı

amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada araştırılması amaçlanan olgu, ilkökul dönemindeki çocuğun sanat eğitimi ve bu kapsamdaki Görsel Sanatlar dersini etkileyen faktörlerdir. Görsel Sanatlar dersinin amaçlarına ulaşması öğrenci, öğretmen ve velilerin gösterdikleri ortak çabaya ve davranışlara bağlıdır. Davranışlar basit bir yanıt ya da tepki değil; kasıtlı ve amaçlıdır ve amaçlar, inançlar, korkular, istekler veya algılara göre şekillenir. Deneyimler ise davranışları şekillendirir (Ersoy, 2016). Dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersi için gösterdikleri çaba onların bu dersi ve dersin amaç ve önemini nasıl algıladıklarına, beklentilerinin neler olduğuna bağlıdır. Bu araştırmada ilkökulda sanat eğitiminin verildiği derslerden biri olan Görsel Sanatlar dersini deneyimleyen öğrenci ve öğretmenler ile dolaylı olarak deneyimleyen velilerin dersi nasıl algıladıkları ve bu algılarının çocuğun sanat eğitimini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlandığından olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde konuya ilişkin derinlemesine görüş alınarak, çocuğun sanat eğitimini etkileyen tüm etmenler her üç katılımcı grubunun görüşlerinin harmanlanması yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, keşfetmek, anlamak, iç gözü kazanmak istenildiği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir çalışma grubu seçiminde kullanılan bir yöntemdir (Merriam, 2015). Bu bağlamda çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmeleri ve okulların yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olması ölçütleri temel alınmıştır.

Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarının araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan seçilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada hem daha önce yapılmış birçok araştırmada fiziki koşulların yetersizliği gibi sorunlar nedeniyle gündeme getirilen durumların tekrarı niteliğindeki sonuçlardan kaçınabilmek hem de öğrencilerin sanatı deneyimleme olanağının daha fazla olacağı düşüncesiyle yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar tercih edilmiştir. Çalışma grubunun ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki gönüllü öğrencilerden seçilmiş olmasının nedeni ise, bu dönemdeki öğrencilerin olgubilimsel araştırma koşullarında kendilerini daha iyi ifade edebileceklerinin düşünülmüş olmasıdır. Öğrencilerin ve diğer tüm katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olması ise, görüşmeler sırasında daha fazla bilgiye ulaşılabileceği düşünüldüğünden önemli görülmüştür.

Araştırma Gaziantep il merkezinde bulunan dört devlet ilkökulunda gerçekleştirilmiştir. Bu ilkökullar, sahip olunan koşulların homojenliği sağlanması amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasından belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 6 alt birime ayrılmış ve her bir alt birim birer öğrenci, öğretmen ve veliden oluşmuştur. Böylelikle bu araştırmanın çalışma grubu toplamda 18 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerin isimlerinin gizli tutulması amacıyla kod isimler kullanılmıştır. Öğrenciler için "Ç", öğretmenler için "Ö", veliler için ise "V" kodları kullanılmıştır. Katılımcılar arasındaki ilişkilerin belirtilmesi için ise grup numaraları kullanılmıştır. Örneğin, Ç1' in öğretmeni Ö1, velisi ise V1'dir.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet\Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Mesleki deneyim	Çocuk Sayısı
Ç1	Kız\10	-	-	-	-
Ç2	Kız\10	-	-	-	-
Ç3	Kız\10	-	-	-	-
Ç4	Erkek\10	-	-	-	-
Ç5	Kız\10	-	-	-	-
Ç6	Erkek\10	-	-	-	-
Ö1	Erkek\41-50	Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Programı	-	21 yıl ve üzeri	-
Ö2	Kadın\31-40	Su Ürünleri Fakültesi, Formasyon	-	16-20 yıl	-
Ö3	Erkek\31-40	Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Programı	-	6-10 yıl	-
Ö4	Kadın\41-50	Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Programı	-	16-20 yıl	-
Ö5	Kadın\41-50	Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Programı	-	21 yıl ve üzeri	-
Ö6	Kadın\31-40	Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği Programı	-	11-15 yıl	-
V1	Kadın\31-50	Lise mezunu	Ev hanımı	-	3
V2	Kadın\31-40	Ortaokul mezunu	Ev hanımı	-	1
V3	Kadın\31-40	Lisans mezunu/ İşletme Bölümü	Ev hanımı	-	3
V4	Kadın\31-40	Ön lisans mezunu/ İnşaat Teknikerliği Bölümü	Ev hanımı	-	2
V5	Kadın\31-40	Lisans mezunu/ Gümrük İşletme Bölümü	Ev hanımı	-	3
V6	Kadın\21-30	Lise mezunu	Ev hanımı	-	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin ikisi erkek, dördü kızdır ve tüm öğrenciler 10 yaşındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi erkek, dördü kadındır. Öğretmenlerin yarısının yaşları 31-40, diğer yarısının ise 41-50 yaşları arasında değişmektedir. Öğretmenlerin beşi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olup, yalnızca bir tanesi pedagojik formasyon programı mezunudur. Araştırmaya katılan velilerin tümü kadındır. Velilerin yaşları 21-50 yaşlar arasında değişmektedir. Velilerin biri ortaokul, ikisi lise, biri önlisans ve ikisi ise lisans mezunu olup tümü ev hanımıdır.

Verilerin Toplanması

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmede, söylenenlerin, yüzeysel anlamları yanında “gerçek” ve derinliğine anlamları da çıkartılabilir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma

olanağına sahiptir (Karasar, 2013). Bu araştırmada da, öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik bakış açıları ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanması uygun görülmüştür. Görüşmeler, olgubilim araştırmalarında genellikle uzundur. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun etkileşim içine girmesi gerekir. Bazı olgubilim araştırmalarında ise birden fazla görüşme yapılması söz konusudur. Bu tür görüşmelerde araştırmacının ulaştığı açıklamaları ve anlamları görüşülen kişiye teyit ettirme fırsatı olduğu için araştırmacının geçerliliği ve güvenilirliği artmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle bu araştırmada iki kez görüşme yapılmıştır. Birinci oturumda katılımcıların Görsel Sanatlar dersi, bu dersin amaçları ve çocuklar üzerindeki etkisi, derse yönelik yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları sorunlar hakkındaki algı, deneyim ve görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Birinci oturumların dökümleri yapıldıktan sonra, her katılımcının verdiği cevaplar incelenmiştir. İncelemeler sonunda ikinci oturum için her katılımcıya ayrı olarak, birinci oturumda belirtilen görüş ve deneyimleri teyit ettirme, belirsiz kalan ifadeleri açıklama ve örneklendirmeye yönelik ikinci oturum yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve uzman görüşü alınmasının ardından uygulanmıştır. Hem birinci oturum hem de ikinci oturumda görüşmeler 15-30 dakikalara arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Görüşmeler okullarda ve velilerin evlerinde gerçekleşmiş ve ses kayıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve analiz sürecinde Maxqda programından yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar, çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanmasıdır. Bu temel amaç çerçevesinde içerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak sıralanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada verilerin analizi, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından şu aşamalar izlenerek gerçekleşmiştir. Öncelikle görüşmelerde alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hazırlanan dokümanlar incelenerek Maxqda programında anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunarak veriler kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak veriler, kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Daha sonra oluşturulan kodlar ve temalar araştırma soruları doğrultusunda, genel görüşler, deneyimler ve sorun, öneri ve beklentiler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Son olarak toplanan kodlar ve temalar, bulgular arasında ilişki kurularak anlamlandırılmış ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik gibi bir takım stratejilerden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İnanırıcılığının sağlanması amacıyla görüşmeler iki oturumda gerçekleşmiştir. Birinci oturumda toplanan veriler ikinci oturumda katılımcılara teyit ettirilmiştir. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizleri düzenli olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılmış, yorumlanmış ve kavramlaştırılmıştır. Araştırma öncesinde, sürecinde ve sonrasında, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden uzman görüşü alınmıştır. Aktarılabirliğinin sağlanması amacıyla, araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı alınmış; bu ses kayıtları ve uygulama anında araştırmacı tarafından alınan notlar görüşme sonrasında hemen yazıya geçirilip düzenlenmiştir.

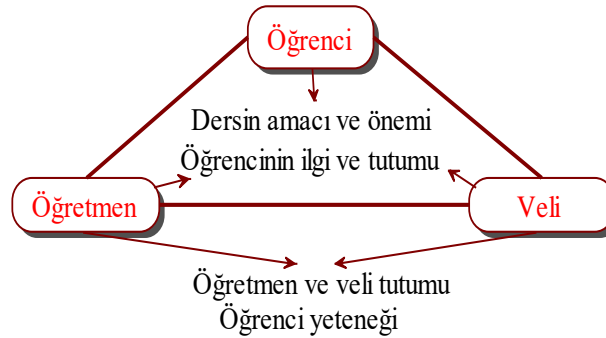
Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların bakış açılarını yansıtabilecek şekilde, herhangi bir yorum yapmaksızın sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tutarlılığın sağlanması amacıyla, verilerin kodlanması sürecinde anlam ve kavramların ortak bir biçimde ele alınmasına özen gösterilmiş ve uzman görüşlerine başvurulurken aynı uzmanlara danışılmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması için ise araştırma sürecinde tüm veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar, gerektiğinde araştırmacı ve uzmanlar tarafından araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerle teyit edilip edilmediği değerlendirilmek üzere saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Öğrenci, öğretmen ve velilerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak ilkökul Görsel Sanatlar dersinin niteliğini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada her üç kesimle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, ne düşünüyorlar?, ne yapıyorlar?, ne bekliyorlar? olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Ne Düşünüyorlar?

Araştırmada ilk olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersini genel olarak nasıl algıladıkları sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan “Ne düşünüyorlar?” temasında, Şekil 1’de görüldüğü gibi Görsel Sanatlar dersinin önem ve amacı ile öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilgisi ve tutumuna yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine; öğretmen ve veli tutumu ile öğrenci yeteneğinin Görsel Sanatlar dersindeki yerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 1. “Ne Düşünüyorlar?” Temasının Alt Temaları

Dersin önem ve amacı

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerin tümü Görsel Sanatlar dersinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veliler Görsel Sanatlar dersinin çocuğun psikomotor gelişimini desteklediği, hayal gücünü geliştirdiği, özgüvenini artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve çocuk hakkında bilgi verdiği için önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen ve veliler bu dersin çocuğun yaratıcılığını, sosyal becerilerini ve kendisini ifade etme becerisini geliştirdiği, rahatlamalarını ve zevk almalarını sağladığı için önemli olduğunu belirtirken,

öğretmenlerden bazıları estetik algısını geliştirdiği ve boş vakitlerini değerlendirmesini sağladığı için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Söz konusu görüşlere ilişkin olarak öğrenciler en çok bu dersin hayal gücünü geliştirdiği yönünde görüş belirtirken, öğretmenlerin en çok dile getirdiği görüş öğrencilerin kendini ifade etme becerisi, hayal gücünü geliştirmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması yönünde olmuştur. Velilerin en çok dile getirdiği görüş ise, öğrenmeyi kolaylaştırma ile öğretmenlerin de sıkça değindiği rahatlama ve zevk alma olmuştur. Dersin boş vakitleri değerlendirme ve estetik algıyı geliştirme yönünde amaç ve öneminin olduğuna yönelik yalnızca öğretmenler değinirken öğrenci ve veliler bu konulara hiç değinmemişlerdir. Öğrenciler ayrıca, yaratıcılık, sosyal beceri, kendini ifade etme becerisi, rahatlama ve zevk alma, boş vakitleri değerlendirme ve estetik algı gibi konuları da hiç dile getirmemişlerdir. Ayrıca, görsel sanatlar dersinin çocuklar için en önemli amaçlarından biri olan estetik bilinci geliştirme konusu tüm katılımcı grupları içinde yalnızca bir öğretmen tarafından dile getirilmiş, diğer bir deyişle en az önem atfedilen konu olmuştur. Konuya ilişkin görüşlerini Ö2, *“En azından gördüğü bir resmi ya da bir binanın şeklini şemalini ya da çevresindeki düzeni daha iyi yorumlar diye düşünüyorum. Ondaki bir görsel zevklilik katar.”* olarak ifade etmiştir. Sanat eğitiminin önemli bir amacı olan estetik konusuna değinen tek öğretmen olan Ö2'nin katılımcılar arasında sınıf öğretmenliği programı mezunu olmayan tek öğretmen olması da dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir.

Öğrenciler en çok Görsel Sanatlar dersinin hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Ç4 konuya ilişkin görüşünü *“Hayallerimizin resmini yapmak hayal gücümüzü geliştiriyor.”* olarak dile getirirken, Ç5 konuya yönelik olarak *“Hayal gücünü geliştiriyor. Çünkü gerçekten düşünerek yapıyorum.”* olarak ifade etmiştir. Görsel Sanatlar dersinin çocuğun kendisini ifade etmesini sağladığını belirten Ö5, *“Çocuğun kendini gösterebileceği başka yollar da olsun diye görsel sanatlar ya da müzik konulmuştur diye düşünüyorum”* olarak belirtmiştir. Görsel Sanatlar dersinin çocuğun hayal gücünü geliştirdiğini belirten Ö3, *“Eğer bu zamanlarda hayal güçlerini geliştirici etkinlikler yaparlarsa ilerde çok daha farklı yerlere gelirler.”* İfadesiyle bu derste çocuğun hayal dünyasına ait tasarımlar yapmasının, meslekleri merak etmesine ve ileride iyi bir meslek sahibi olmasına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Ö3 çocuğun Görsel Sanatlar dersi çocuğun rahatlamasını sağladığı için öğrenmesini kolaylaştırdığını *“Çocuk kendisini rahat hissettiği zaman bir şeyi öğrenme kolaylaşır. Çocuk da kendini rahat hissediyor Görsel Sanatlar dersinde.”* olarak ifade etmiştir.

Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinliğin çocuğun daha kolay öğrenmesini sağladığını belirten V2, *“Belirli günleri çok daha iyi öğreniyor resimle ... ‘Anne bu yerli malı ne demek istiyor?’ diyor.”* sözüyle çocuğun gördüklerini daha iyi öğrendiğini vurgulamıştır. V1, *“Beynini orada çalıştırıyor. Ne yapayım? Ne farklı olsun?’ konuyu araştırıyor.”* sözüyle bu dersin çocuğun merakını artırarak öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Görsel Sanatlar dersinin çocukların rahatlaması, stres atması ve eğlenmesini sağladığını belirten V6, *“Bence önemli. Çünkü çocuğun psikolojik açıdan kendini yenilemesi, bir kafa dinlemesi, bir rahatlama, terapi gibi.”* olarak ifade etmiş ve bu amaca ulaşılabilmesi için çocukların Görsel Sanat etkinliklerine mecburiyetten değil kendi istekleriyle katılması gerektiğini belirtmiştir. Ö6 ise, *“Asıl amaç, hep şu cümle vardır: ‘Yaptığı çalışmalarını sergilemekten haz duyar, zevk alır.’ Yani asıl amacımız bu.”* ifadesiyle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında yer alan bir kazanımdan yola çıkarak bu dersin amacının çocuğun zevk alması olduğunu açıklamıştır.

Öğrencinin ilgi ve tutumu

Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik ilgi ve tutumu konusunda öğrenci, öğretmen ve velilerin genel görüşü çocukların bu dersi sevdiği ve katılmaya istek duyduğu yönündedir. Öğrenci, öğretmen

ve veliler Görsel Sanatlar dersinde iki ve üç boyutlu farklı tekniklerin kullanılması, rahatlama ve stres atmayı sağlaması, etkinlik sonunda kendilerine ait ürünlerin ortaya çıkması ve bu ürünlerin sergilenmesinin onların Görsel Sanatlar dersine yönelik ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenci yeteneğinin onların derse yönelik ilgilerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Söz konusu görüşlere ilişkin olarak öğrenciler en çok Görsel Sanatlar dersini, iki ve üç boyutlu farklı teknikleri kullanabildiği için sevdiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu görüşe ilişkin olarak Ç4 *“Origamiyi çok seviyorum. Resimden daha çok seviyorum origamiyi.”* derken Ç1, anasınıflı öğretmenini örnek vererek, *“Böyle çok farklı şeyler yaptırıldı. ... Mesela bir ipi boyayıp kâğıdın arasından geçiriyorduk. O çok hoşuma giderdi.”* sözüyle dile getirmiştir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin de en çok dile getirdiği görüş, farklı tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı yönündedir. Farklı tekniklerin kullanılmasının çocukların Görsel Sanatlar dersine yönelik ilgilerini artırdığı yönündeki görüşlerini Ö6, *“Biz görsel sanatları sadece resim yapmak olarak algıladığımızda hata ediyoruz. Çocuk boyama yapmayı sevmiyor ama çocuk oyun hamuruyla oynamayı seviyor.”* olarak dile getirmiştir. Öğretmenler ayrıca, yeteneği az olan bazı öğrencilerin bu derse katılmaya isteksiz olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö2, yeteneği az olan bazı çocukların bu derse katılmaya isteksiz olduğunu, *“Bazen çocuk çiziyor, arkadaşları görüyor resmi dalga geçiriyor. Bu sefer çizmeyi de bırakıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Velilerin en çok dile getirdiği görüş ise, Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin çalışmalarını sergilenmesinin derse ilgisini artırdığı yönündedir. Konuya ilişkin görüşlerini V5, *“Mesela öğretmenimiz sergi açıyor. Bu çok önemli. Daha güzel yapmaya kendisini sürekli şevklendiriyor.”* olarak ifade etmiştir.

Öğretmen ve veli tutumu

Araştırmaya katılan öğretmen ve veliler Görsel Sanatlar dersine yönelik benimsedikleri tutum ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğretmen ve veliler, öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersine yönelik ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu tutumun dersin niteliğini ve öğrencilerin tutum ve ilgilerini etkilediğini vurgularken, veliler fiziksel olanakların sınırlı olmasından dolayı öğretmenlerden beklentilerinin düşük olduğunu, başka bir deyişle var olan olanaklar içerisinde öğretmenlerin çalışmalarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö2, *“Görsel Sanatlar dersini ben severim. Görsel Sanatlar dersinin gerçekten faydalı olduğuna da inanıyorum. ... (Öğrenciler) derse daha çok önem veriyorlar. Tabi ki o dersin de ders olduğunu algılıyorlar.”* olarak dile getirmiştir. Velilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumu konusuna ilişkin Ö3, *“Bu öğrencimin ailesi Görsel Sanatlar dersine çok önem veriyor. ... Tüm ailelerden bunu beklemek zor oluyor.”* olarak dile getirirken Ö1, *“Aileler çocuğun gelecekteki mesleğini seçiminde resmin yerinin olmadığını düşündüğü için onu zaman kaybı olarak görüyor.”* ifadesiyle gelecek kaygısı nedeniyle velilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumsuz tutum benimsediklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca, Görsel Sanatlar dersine yönelik kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler alan bilgisinin zayıf olduğu ya da yeteneklerinin olmadığı için kendilerinin yetersiz bulduklarını ve bu durumun derse yönelik tutum ve davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Görsel Sanatlar dersine yönelik özyeterlik algısına ilişkin görüşlerini Ö6, *“Şuan yeterli bulmuyorum açıkçası. Daha iyi olabilirim. İşte daha farklı etkinlikleri araştırabilirim”* olarak dile getirmiştir. Alan bilgisi yetersiz olduğu için Görsel Sanatlar dersinde kendisini yetersiz bulduğuna ilişkin görüşlerini Ö1, *“Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu oradaki amaç ve kazanımlar var her sınıf için belirtilen. Oradaki amaç ve kazanımlarının bazılarının ne anlama geldiğini bile bilmiyorum ben.”* olarak ifade etmiştir.

Velilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumuna ilişkin öğretmenler, bazı velilerin olumlu tutuma sahip olduğu bazılarının olumsuz tutuma sahip olduğu yönünde görüş bildirirken, veliler olumsuz bir tutum benimsemedikleri ve öğrencileri kısıtlamayıp özgür bıraktıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen ve veliler, velilerin sahip oldukları tutumun öğrencilerin derse yönelik ilgisini etkilediğini vurgulamışlardır. Buna karşın bir veli öğrenci üzerinde kendisinin etkisinin olmadığını, öğretmenin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerini V2, *“Bence iyi normal. Her şeyi sınırlı yapabildikleri için gayet iyi. Çünkü öğretmenin elindeki de sınırlı.”* ifadesiyle öğretmenlerin sahip olduğu olanaklar içerisinde olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Velilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumu konusuna ilişkin velilerin çoğu olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini V2, *“Ben isterim ilgilenmesini yani seviyorum. Tutum olarak baskı yapmıyorum hiçbir zaman yap ya da yapma diye. Kendine bırakıyorum.”* olarak dile getirmiştir. Görsel Sanatlar dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu ancak çocuğu üzerinde etkili olmadığı yönündeki görüşlerini V4, *“Eğer o gün ders yoğunluğu ve de başka işleri varsa müsaade etmiyorum. ... Bence ben bu konuda oğluma pek etkili değilim.”* olarak dile getirmiştir.

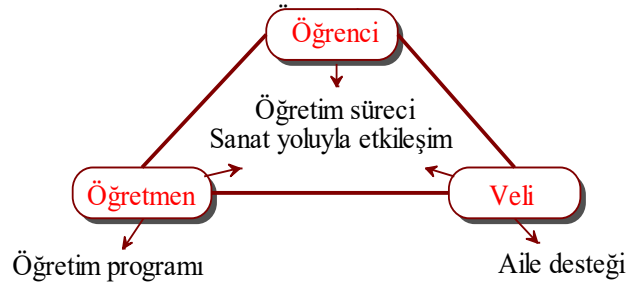
Öğrenci yeteneği

Araştırmaya katılan öğretmen ve veliler öğrencinin yeteneğinin olmasının Görsel Sanatlar dersine katılması için zorunlu olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yeteneğin öğrencinin Görsel Sanatlar dersine ilgisini ve katılımını etkilediğini belirtmiş ve yetenekli çocukların ortaya çıkardıkları üründen daha fazla mutlu oluklarını, yeteneği olmayan çocukların teşvik edilmesinin önemli olduğunu, vurgulamışlardır. Konuya ilişkin görüşlerini Ö6, *“Bazı öğrenci yapamadığını düşündüğü zaman, ya da kendisinden daha iyi yapan bir arkadaşını gördüğü zaman, biraz o konuda başarısız hissedebiliyor. ... Önemli olan en güzelini ortaya çıkarmak değil, kendisinin yapabileceğinin en iyisini yapması.”* olarak ifade etmiştir.

Velilerden bazıları öğrenci yeteneğinin Görsel Sanatlar dersi için önemli olmadığını belirtirken bazı veliler öğrencinin gelecekte kendisini bu alanda geliştirebilmesi için yeteneğin önemli olduğunu ancak derse katılmaları için zorunlu olmadığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini V6, *“Bence çok fazla önemli değil. ... Önemli olan o duyguyu yaşaması.”* olarak dile getirirken, V1 *“Yetenek gerekli. İlerde kendini geliştirmesi için yetenek illa ki gerekli. Ama yeteneksiz diye de çocuk niye her şeyden geri kalsın.”* olarak dile getirmiştir.

Ne Yapıyorlar?

Araştırma ikinci alt sorusuna yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersinde yapılan uygulamalara ilişkin deneyimleri sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan “Ne yapıyorlar?” temasında, Şekil 2’de görüldüğü gibi Görsel Sanatlar dersinin öğretim süreci ile sanat yoluyla etkileşime yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerine; öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerine; Görsel Sanatlar dersine ailelerin sağladığı desteğe yönelik veli görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 2. "Ne Yapıyorlar" Temasının Alt Temaları

Öğretim süreci

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve veliler Görsel Sanatlar dersinin öğretim sürecine yönelik olarak okulda ve evde uygulanan teknikler, ele alınan temalar, kullanılan araç-gereçler ve sınıf dışı etkinlikler bakımından görüş bildirmişlerdir. Görsel Sanatlar dersine yönelik sınıf ortamında uygulanan tekniklere ilişkin öğrenci, öğretmen ve veliler bu derste, resim, natürmort, klişe resim çizme, kesme yapıştırma, resim tamamlama, afiş çalışmaları gibi iki boyutlu çalışmalar ve üç boyutlu çeşitli çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö1, "Diyelim ki Cumhuriyet Bayramı yaklaşmışsa cumhuriyete ilişkin bir içerik sunulur. ... Hangi resmi yapacağını düşünüp kağıda aktarmalarını isterim. Yaptıkça ara ara getirip gösterirler." olarak dile getirirken Ç3, "Doğayla ilgili resimler aktiviteler yapıyoruz." olarak dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen ve veliler Görsel Sanatlar dersinde öğrencilere resim çizimlerinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Konuya ilişkin görüşlerini V3, "Çizimleri öğretmiyorlar. Çizim öğreten yok. Çocuk kendi yeteneğiyle bir şeyler yapmaya çalışıyor." olarak belirtmiştir. Görsel Sanatlar dersine yönelik ev ortamında uygulanan tekniklere ilişkin öğrenci ve veliler serbest resim ve origami çalışmaları yapıldığını belirtmişlerdir. Görsel Sanatlar dersinde ele alınan temalara ilişkin öğrenci, öğretmen ve veliler belirli günler ve haftalarla ilgili çalışmaların yapıldığını ya da konu seçiminin öğrenciye bırakıldığını ifade etmişlerdir. Görsel Sanatlar dersinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin öğrenci, öğretmen ve veliler, kullanılan araç-gereçlerin ders saati ve sınıf ortamının yetersizliği, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli nedenlerden dolayı pastel boya, kuru boya, keçeli boya, sulu boya vb. malzemelerle sınırlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ç5, "Mesela sulu boya falan yapıyorum. Arabamın böyle şeyini yapmak istiyorsam gidiyorum bir tane tahta parçası buluyorum. ... Onlarla tahtanın üzerini boyuyorum." olarak dile getirirken V3, "Resim çizmeyi çok seviyor. Resimle ilgileniyor." olarak belirtmiştir.

Görsel Sanatlar dersinde ele alınan temalar konusuna ilişkin görüşler daha çok konulu ya da serbest resim çizmek arasında kalmıştır. Örneğin Ö3, "Bazen belirli haftalara göre resim yapıyoruz. Bazen de çocukları serbest bırakıyorum." olarak dile getirmiştir. Bazı öğrenci, öğretmen ve veliler konu seçiminde öğrencilerin serbest bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerini Ç4, "Konu verince beni sıkışlar gibi oluyor." olarak dile getirirken, Ö5 "Konu verme taraftarı da değilim. Çocukların hayal gücünü sınırlandırmak olarak görüyorum." olarak ifade etmiştir. Buna karşın Ç3, "Serbest resim yapmayı da seviyorum ama bir konuya yönelince uğraş, çabala, sil, yaz geri... Uğraşınca daha da iyi oluyor." ifadesiyle belirli bir tema üzerinde çalışmayı daha çok sevdiğini belirtmiştir.

Görsel Sanatlar dersinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin öğrenci, öğretmen ve veliler en çok pastel boya, kuru boya gibi araç-gereçlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ç3, “*Yani, kırk dakikanın on dakikası ödevle geçtiği için yarım saatte kuru boya anca yetiyor.*” ifadesiyle zaman sorununu vurgularken Ö2, “*Etkinliklerde klasik malzemeler kullanıyorum. ... Sulu boya, kuru boya, pastel boya. ... Zaten çocukların da imkanı yok diyeyim daha doğrusu.*” ifadesiyle ekonomik sorunu vurgulamıştır. Bununla birlikte V3, “*Hep aynı şeyler. Farklı değil. Palet yok doğru dürüst ellerinde. Guaj boyalar var. Bilmem birkaç tür boya var.*” sözleriyle ilkokulda çocuklara şövale gibi araç-gereçlerin tanıtılması ve kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Görsel Sanatlar dersine yönelik yapılan sınıf dışı etkinliklere ilişkin ise öğretmen ve veliler, sınıf dışı etkinliklerin, ilkokul programının ağırlığı ve resmi izinlerdeki zorluklar nedeniyle öğretmen tarafından yapılamadığı, bu konuda velilerin daha aktif olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Velilerin çoğu öğrencilerin tiyatro, sinema, sergi, müze gibi sanat etkinliklerine katılmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö2, “*Onlar zaten gezi protokol çok fazla ıvır zıvıra dayandığı için her öğretmenimiz de ben de uğraşmıyoruz.*” olarak dile getirmiş ve öğretmen en çok sınıf dışı etkinliklerde velilerin daha aktif olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde velilerin çoğu öğrenciler ile tiyatro, sinema, sergi ve müze gibi sanat etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini V4, “*Çok da seviyorlar müzeye gitmeyi ki bir hafta muhakkak müzeleri ziyaret ediyoruz.*” olarak dile getirmiş ve “*Görsel olarak da sanatsal olarak da tarihsel olarak geçmişini öğreniyor. ... Geçmiş ve günümüzü mukayese edebiliyor.*” ifadesiyle bu etkinliklerin önemini vurgulamıştır.

Öğretim programı

Araştırmaya katılan öğretmenler Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programını öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları bakımından değerlendirmişlerdir. Öğrenme öğretme süreci bakımından öğretmenlerin çoğu, etkinliklerin öğrenciler için sıkıcı ve soyut olduğu ve ders için verilen sürede etkinliklerin yetiştirilemediği için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının yetersiz olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler yeterli alan bilgisine ve fiziki olanaklara sahip öğretmenler için programın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerini Ö1, “*Geçmişten bir farkı yok ki. Hepsi aynı birbirleriyle. ... Adı resim değil de Görsel Sanatlar olarak değiştirilmiş sadece.*” olarak ifade etmiştir.

Öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu bakımından ise öğretmenler, dersin yetenek dersi olarak görmelerinden ve düşük puanın öğrencinin derse yönelik ilgisini kaybetmesine neden olacağını düşündüklerinden dolayı, programda yer alan ölçme değerlendirme tekniklerinden sadece gözlem tekniğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlem tekniğini uygularken, öğrencilerin sorumluluk bilincini ve derse katılım durumlarını değerlendirdiklerini ve genellikle iyi notlar verdiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö6 “*Benim için malzemesini getiren, derse katılan, beni dinleyen her öğrenci 100’dir. Çünkü bu bir yetenek dersi.*” ifadesiyle öğrencinin sorumluluk bilincine ve derse katılım düzeyini değerlendirdiğini vurgularken, Ö3, “*Bence ölçülüp değerlendirilmemeli. ... Değerlendirme eğer bir şeyin önünü keseceksiniz değerlendirme yapmayın.*” ifadesiyle Görsel Sanatlar dersinde ölçme değerlendirmenin öğrenci başarısını düşüreceğini vurgulamıştır.

Sanat yoluyla etkileşim

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve veliler, Görsel Sanatlar dersine yönelik birbirleriyle kurdukları iletişim konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin tümü hem öğretmenlerin hem de

velilerinin Görsel Sanatlar çalışmalarına yönelik verdikleri tepkinin olumlu yönde olduğunu belirtmişler ve bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, daha çok etkinlik yapmaya teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Konuya ilişkin görüşlerini Ç4, “*(Öğretmenim) resmi güzel yaptığımı ifade ediyor ve bu beni sevindiriyor. Daha çok resim yapmayı istiyorum.*” olarak dile getirirken, Ç3 velilerin Görsel Sanatlar çalışmalarına verdikleri tepkilere ilişkin görüşlerini “*Onlar da çok beğeniyor. Mutlu oluyorum yine. İçimden daha da yapmak geliyor.*” olarak dile getirmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde yaptıkları çalışmalara yönelik olarak en çok beğeni ifadelerine yer verdiklerini, ayrıca etkinlik sürecindeki çabayı vurgulama ve onlardan ürünü anlatmasını ve yorumlamasını isteme gibi tepkilerde bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara yönelik beğenme ifadeleri kullandığını belirten öğretmenlerden biri olan Ö1, “*Cin ali yapanlara da diyoruz çok güzel olmuş. Muhtemelen mutlu oluyordur. ... Dersten soğutmamak için her türlü şeyi yapıyoruz.*” demiştir. Ö5 ise, “*Çok güzel olmuş derim ben. ... Çok güzel yapmışsın çünkü sen bunu yapmaya çalıştın.*” ifadesiyle beğeni ifadelerinin yanı sıra öğrencilerin etkinlik sürecinde gösterdikleri çabayı vurguladığını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca, Görsel Sanatlar dersine yönelik olarak velilerle, onları sınıf dışı sanat etkinliklerine yönlendirme ve etkinlik malzemeleri temin etme konusunda iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini Ö4, “*Velilerimi sanat evlerine, belediyenin sanat etkinliklerine yönlendiriyorum.*” olarak ifade etmiştir.

Veliler ise, Görsel Sanatlar dersinde yaptıkları çalışmalara yönelik beğenme ifadeleri kullandıklarını ve onların isteği doğrultusunda çeşitli önerilerde bulduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini V2, “*Güzel olmuş diyorum. Mesela bana fikrimi sorarsa, anne daha başka neler yapabilirim diye sorarsa fikrimi söylüyorum.*” olarak dile getirmiştir. Velilerin tümü öğretmenlerle Görsel Sanatlar dersine yönelik herhangi bir iletişimde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin V6, “*Görsel Sanatlar dersi ile ilgili öğretmenlere çok soru sormuyoruz. Genel olarak bakıldığı zaman, sadece materyal ve ana derslerle ilgili sorular soruyoruz.*” olarak ifade etmiştir.

Aile desteği

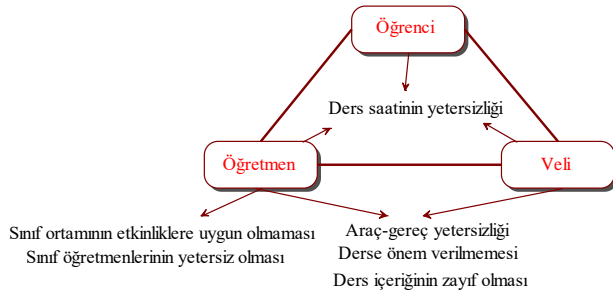
Görsel sanatlar öğretimine ilişkin verilen aile desteğinde çocukların ailelerinden aldıkları yardım ile gördükleri teşvik ön plana çıkmaktadır. Ailelerin yardımı daha çok çocukların yaptıkları sanat etkinliklerine bizzat fiziksel bir katılımı içerirken gördükleri teşvik çocukların psikolojik olarak güdülenmesi anlamına gelmektedir. Yapılan görüşmelerde kimi veliler, örneğin fiziksel olarak çocuğunun resmini çizdiğini ya da araç-gereç teminini sağladıklarını; ancak çocukları bir sanat etkinliği yapma konusunda zorlamadıklarını da ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, yardım ettiklerini ama teşvik etmediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, teşvik edip yardım etmediğini söyleyen bir veli olmamıştır.

Çocuklara görsel sanatlar etkinlikleri sırasında yardım ettiklerini belirten çoğu veli, yardımlarının çocukların isteği doğrultusunda olduğunu, onlar istemedikçe etkinliklerine herhangi bir müdahale etmediklerini ve yardımlarının çocuklara fikir vermek, çeşitli örnekler göstermek ve anlamadıkları konuları anlatmakla sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin V2, “*Çanakkale savaşı deyince anlayamıyor çocuk yapamıyor. O konuyu açmalısın ki çocuk anlayabilmeli.*” sözüyle çocuğunun anlamadığı konuları anlattığını ifade etmiştir. Velilerin çocukları görsel sanatlar etkinliklerine yönelik teşvik edip etmemesi konusundaki genel görüş, sanat etkinlikleri sırasında çocuklarını engellemedikleri, ancak sanat etkinlikleri yapmayan çocuklarını bu etkinliklere katılmaları konusunda herhangi bir yönlendirmede bulunmadıkları yönündedir. Örneğin V1 görüşlerini, “*Dediğim gibi yeteneği olduğu şeylerde destekliyorum. Beraber yapıyoruz ama gel seninle şunu yapalım, başka bir şey bulalım, gel şunu yapalım dediğim oluyor.*” biçiminde ifade etmiştir.

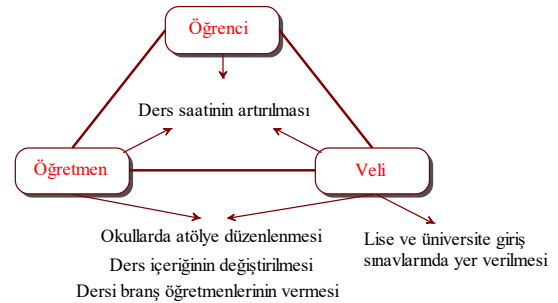
Ne Bekliyorlar?

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersinden beklentileri sorgulanmıştır. Bu doğrultuda her üç katılımcı grubu önce yaşanan sorunları dile getirerek ardından önerilerini dile getirmişlerdir. Görsel Sanatlar dersine yönelik sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin olarak öneriler konusunda en çok görüş dile getiren katılımcı grubu öğretmenler olmuştur. Öğretmenler hem bu dersin program boyutunda, hem fiziksel koşullar ve kendi yeterlikleri konusunda hem de derse yönelik tutum boyutunda sorunlar olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, bu sorunlardan yalnızca program ve fiziksel koşullar konusuna değinirken veliler ise, öğrenci görüşlerine ek olarak derse yönelik tutum konusuna da değinmişlerdir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenci, öğretmen ve veliler görsel sanatlar öğretimine yönelik ders saatinin yetersizliği, öğretmen ve veliler araç-gereç yetersizliği, derse önem verilmemesi ve ders içeriğinin zayıf olması; öğretmenler, sınıf ortamının etkinliklere uygun olmaması ve sınıf öğretmenlerinin yetersiz olması yönünde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik olarak Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrenci, öğretmen ve veliler ders saatinin artırılması, öğretmen ve veliler okullarda atölye düzenlenmesi, ders içeriğinin değiştirilmesi ve dersi branş öğretmenlerini vermesi, veliler ise lise ve üniversite giriş sınavlarında Görsel Sanatlar dersine yer verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.



Şekil 3. Sorunlar



Şekil 4. Öneriler

Öğrencilerin görüş dile getirdiği sorunlardan fiziksel koşullar ve program boyutunda Ç5, “Mesela bazen boya kalemlerim kalıyor, keçeli kalemlerim kalıyor. (...) O zaman arkadaşlarımdan almam gerekiyor. O da birazcık sorun oluyor.” sözleriyle araç gereç yetersizliğini vurgulamıştır. Program konusuna yönelik olarak sorun dile getiren Ç4 ise ders saatinin yetersiz olduğunu, “Resim derslerini iki saatken bir saat yapıyor. Bunda zaman sıkıntısı yapıyorum. Bir de en son ders yaptığı için toparlanma da yarım saat sürüyor bizde. On dakikalık resim dersimiz oluyor. On dakika da zaten benim için çöp oluyor. Çizmesi sürüyor boyayamıyorum. Çok kötü bir durum oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin en çok görüş dile getirdiği sorunlardan olan program konusunda Ö6, “Çok özenerek boyamak istiyor. Sınırlama olduğu zaman zor. Etkinlik yarım kalıyor.” diyerek ders saatinin yetersizliğine vurgu yapmış ve ders saatinin artırılması yönünde bir öneride bulunmuştur. Görsel Sanatlar dersinde klişe resimlerin öğretilmediği ve farklı tekniklere yer verilmediği için program içeriğinin zayıf olduğu konusunda Ö2, “Basit çizimlerin kullanılıp da şekle dönüştürülme olayları

bence daha küçük yaşlarda verilmesi gerekiyor çocuklara. Çocuk o şekilde daha iyi ifade eder.” olarak dile getirirken. Ö4, “*Resim sadece karton kesmek, işte pastel boya çalışmak, kuru boya çalışmak değil*” olarak dile getirmiştir. Bu soruna yönelik olarak Ö3, Görsel Sanatlar dersinde ilkokuldan itibaren tasarım ve icata yönelik ve hayal gücünü geliştirecek etkinliklerin yaptırılması önerisini getirmiştir. Öğretmenlerin en çok dile getirdiği diğer sorunlar ise fiziksel koşulların ve sınıf öğretmenlerinin alanda yetersiz olmasıdır. Fiziksel koşulların yetersizliği konusunda Ö1, “*Sınıf içerisindeki masalar, sıralar resim yapmaya uygun değil.*” sözleriyle sınıf ortamının Görsel Sanatlar dersi için uygun olmadığını vurgularken, Ö2, “*Görsel sanatlar dersine hiçbir öğrencim tam malzemeyle eksiksiz gelmez.*” sözleriyle araç-gereç eksikliğini vurgulamış, Ö3 ise “*Kalabalık sınıflarda sıkıntı oluyor. O suyun dökülme olayı ilkokul olduğu için oluyor.*” ifadesiyle sınıf mevcudundan dolayı sulu boya gibi bazı malzemeleri kullanamadıklarını belirtmiştir. Bu soruna yönelik olarak öğretmenler okullarda Görsel Sanatlar atölyesinin kurulması önerisinde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin yetersizliği konusunda ise Ö1, “*Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu oradaki amaç ve kazanımlar var her sınıf için belirtilen. Oradaki amaç ve kazanımlarının bazılarının ne anlama geldiğini bile bilmiyorum ben.*” sözüyle alan bilgisinin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bu soruna yönelik olarak Ö3, Görsel Sanatlar dersini branş öğretmenlerinin vermesi önerisinde bulunmuştur.

Velilerin en çok görüş dile getirdiği sorun olan Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum konusunda V3, “*Sergi bile açsa kendi çevresi-yakın çevresi, işte öğretmense okul çevresi-orada kendi öğretmen çevresi bakıyor; bitiyor. Ama hakkının verildiğini düşünmüyorum.*” sözleriyle toplumun görsel sanatlara ve bu alandaki mesleklere önem vermediğini vurgulamıştır. Bu soruna yönelik V5 lise ve üniversiteye giriş sınavlarında Görsel Sanatlar dersine yer verilmesi önerisinde bulunmuş, böylece ailelerin bu derse önem vermesinin sağlanacağını ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul Görsel Sanatlar dersinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, araştırmanın alt sorularına yönelik çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci alt sorusu olan öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersini genel olarak nasıl algıladıklarının ortaya konmasına yönelik olarak her üç katılımcı grubunun da Görsel Sanatlar dersinin önemli ve gerekli olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar Görsel Sanatlar dersinin çocuğun psikomotor gelişimini desteklediği, hayal gücünü geliştirdiği, özgüvenini artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve çocuk hakkında bilgi verdiği için önemli ve gerekli olduğu konusunda ortak görüşe sahiptir. Bunun dışında öğretmen ve veliler bu dersin çocuğun yaratıcılığını, sosyal becerilerini ve kendisini ifade etme becerisini geliştirdiği, rahatlamalarını ve zevk almalarını sağladığı için önemli olduğunu düşünmektedirler. Özer (2001) ve Kahraman (2007)’in çalışmalarında ortaya konan öğretmenlerin bu dersin önemine inanıyor olmaları yönündeki sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kahraman (2007) ve Özer (2001)’e göre öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladığını ve onların yaratıcılıklarının artmasına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik ilgi ve tutumları konusunda bu çalışmada öğretmenler, Görsel Sanatlar dersine yönelik benimsedikleri tutumun bu dersi nitelikli bir şekilde işleyip işlememeleri ile çocukların tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşın velilerin bu derse yönelik sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin az olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak veliler, Görsel Sanatlar dersinin sınıf öğretmenlerin branşı olmamasını ve öğretmenlerin olanaklarının az

olmasını ifade etmişlerdir. Sözü edilen bu bulgular, Avşar ve Soğancı (2011)'nın öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumlu tutum benimsedikleri ve derse isteyerek katıldıkları yönündeki bulgularla örtüşür niteliktedir. Avşar ve Soğancı (2011)'nin araştırmasındaki Görsel Sanatlar dersinin eğlenceli geçirilmesi ve değerlendirmelerde yüksek not alınması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde desteklediği yönündeki bulgular ise bu araştırmadaki katılımcıların, Görsel Sanatlar dersinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının ve çalışmaların sergilenmesinin çocuğun bu derse olan ilgisini artırdığını belirtmesi yönündeki bulgularıyla da ters düşmektedir. Öğretmenlerden bazıları, yeteneği olmayan öğrencilerin bu derse yönelik ilgilerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmen ve veliler, yeteneğe bakılmaksızın her öğrencinin Görsel Sanatlar dersini alması gerektiği konusunda ortak görüşe sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz yeterlik algıları konusunda öğretmenler, Görsel Sanatlar dersinin alan bilgilerinin yetersiz olması ve bu alanda yeteneklerinin olmadığı için kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, ülkemizde gerçekleştirilen birçok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Alan yazında konuya ilişkin yapılan birçok araştırmanın sonuçları (Gündal, 2007; Kahraman, 2007; Tarı, 2011; Özer, 2001; Yükselgün, 2010), sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretim ilkelerini uygulama ve öğretim hizmetinin etkili biçimde gerçekleştirme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ortam düzenleme ve araç-gereçlerden yararlanma ile öğrencilerin resimsel gelişim özelliklerini tanımada güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinden iyi bir sanatın uygulayıcısı olmaları beklenilmemektedir. Onların sadece sanat eğitiminin önem ve gerekliliğini anlaması ve öğrencilerini bu tür etkinliklere yönlendirerek desteklemesi gerekir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Buna karşın ülkemizde yapılan araştırma sonuçlarının bir tekrarı olarak bu araştırmada da öğretmenler, görsel sanatlar alanında yeteneğin, öğrencilere ders sürecinde yardımda bulunabilmeleri ve bu derste farklı etkinlikler yaptırma motive ettiği için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersindeki uygulamalara yönelik deneyim ve görüşleri sorgulanmıştır. Katılımcılar bu derste, belirli günler ve haftalar başta olmak üzere çeşitli konularda resim ve serbest konulu resim çalışmaları yapıldığını belirtmiştir. Bu bulgu Avşar ve Soğancı (2011)'nin araştırma sonuçlarıyla örtüşürken, Gündal (2007)'in araştırma sonucuyla ters düşmektedir. Gündal (2007), öğretmenlerin bu derste farklı yöntem ve teknikler kullandığı, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programına ya da kaynak kitaplara başvurduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmen ve veliler, Görsel Sanatlar dersinde öğrencilere küçük yaşlardan itibaren basitleştirilmiş çizimler öğretilmesi ve teknik bilgilerin öğretilmesi gerektiği konusunda ortak görüşe sahiptir. Ancak, 5-8 yaşlarındaki çocukların yaratıcılık, kendi kendine keşfin ve doğal yolla gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Karaca, 2011). Klişe resimlerin alışkanlık ve süreklilik kazanması çocukların gelecekte yaratıcılığa ilişkin bir güven kaybına ve özgün- yaratıcı niteliğinin azalmasına ya da yok olmasına neden olabilir (Artut, 2009). Görsel Sanatlar dersinde kullanılan araç gereçlere yönelik ise katılımcılar, pastel boya, kuru boya vb. araç-gereçlerden yararlandığını belirtmiştir. Öğretmenler sanat etkinlikleri için gerekli olan araç-gereçlerin teminin zor olduğunu, ortam, ders saati, maddi olanaklar gibi nedenlerden dolayı farklı araç-gereçlerden yararlanamadıklarını belirtirken, veliler masrafının çok, teminin zor olmadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Çiçekay (2012)'in yaptığı çalışmada veliler, Görsel Sanatlar dersi için yapılan harcamaların bütçelerini zorlamadığını belirtmiştir. Bazı araştırmalarda (Adıgüzel ve Tomsur, 2010; Kahraman, 2007) öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersinde araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmeleri yönündeki sonuçlar ise bu araştırmanın bulgularıyla ters düşmektedir. Bu çelişkili durumu nedeni olarak bu araştırmadaki çalışma grubunun üst sosyo-ekonomik okullardan seçilmesi görülebilir.

Görsel Sanatlar dersinde benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda, öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirmeyi gözlemlerinden yola çıkarak, öğrencileri sorumluluk bilinci ve derse katılım durumlarıyla değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu Kahraman (2007)'nin araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ancak, Kahraman (2007) öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme yaklaşımının yanı sıra öz değerlendirme ölçeği, kontrol listesi ve süreç dosyası ölçme araçlarından da yararlandığını belirtmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına yönelik görüşleri ise programda yer alan etkinliklerin öğrenciler için sıkıcı olduğu, bazı etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun bir şekilde somutlaştırılmadığı ve öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin yapılmadığı yönündedir. Bu bulgu Kahraman (2007)'in elde ettiği bulgularla örtüşürken, Yükselgün (2010)'un araştırma bulgularıyla ters düşmektedir. Yükselgün (2010)'ün yaptığı çalışmada öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve bu programda yer alan öğrenme alanlarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir.

Görsel Sanatlar dersinde gerçekleştirilen uygulamaların çocuklarına ne ölçüde katkı sağladığı, bu etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edip etmedikleri ve çocuklara sağladıkları olanaklar konusunda veliler, evdeki görsel sanatlar etkinlikleri sırasında çocukların isteği doğrultusunda yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu yardımların onlara fikir verme, çeşitli örnekler gösterme ve anlamadıkları konuları anlatmakla sınırlı olduğu, çocukların bu etkinliklere katılmalarını destekledikleri ancak onları etkinliklere katılmaları için teşvik etmedikleri, sadece gerekli olan araç gereçleri sağladıkları ve okulun isteklerini karşılamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen ve velilerin çoğu çocukların çalışmalarını genellikle beğendiklerini ifade eden sözlerle tepki verdiklerini; bazıları ise çocukların çalışmalarını yorumlamasını istediklerini ve bazen eksik gördükleri yerleri düzeltmesi için önerilerde bulduklarını belirtmiştir. Veli ve öğretmenlerin çocukların resimlerini beğendiklerini belirten “Çok güzel.”, “Harika” vb. şekilde yorumların çocuklarla resimleri ile ilgili zengin bir konuşma yapma fırsatının kaçırılmasına neden olduğu ve bu sözlerin fazla kullanıldığında, bir süre sonra çocuklar için anlamsız hale geldiği bilinmektedir. Öğretmen ve velilerin çocukların çalışmalarındaki eksikliklerin düzeltmesi için onlara önerilerde bulunmaları konusunda ise Schirmacher (1986), çocukların resimlerinde özgür olmaları gerektiğini ve gerçeği yansıtmak zorunda olmadıklarını vurgulamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin beklentilerine yönelik olarak önce yaşanan sorunları dile getiren tüm katılımcı grupları, Görsel Sanatlar dersinde fiziksel koşullar ve programdan kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Fiziksel koşullardan kaynaklanan araç-gereç yetersizliği, sınıf ortamının etkinliklere uygun olmaması ve sınıf mevcudunun fazla olması olarak sıralanırken, programdan kaynaklanan sorunlar ders saatinin yetersizliği, dersin içeriğinin zayıf olması, diğer derslerin ağırlığı ve sınıf dışı etkinlikleri düzenlemenin zor olması olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve veliler Görsel Sanatlar dersinde bu derse gereken önemin verilmediği için sorunlarla karşılaştığı konusunda ortak görüşe sahiptir. Bunun dışında öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin bu derse yönelik yeterli olmamasından dolayı sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Alanyazında çeşitli çalışmalarda da bu sorunlar birçok kez dile getirilmiştir (Adıgüzel ve Tomsur, 2010; Avşar ve Soğancı, 2011; Batur, 2010; Gündal, 2007; Kahraman, 2007; Tarı, 2011; Yoleri, 2006). Bu sorunlara yönelik olarak katılımcılar MEB'in gerekli olan araç-gereci sağlaması, okullarda görsel sanatlar atölyesinin açılması, sınıf mevcudunun azaltılması, ders saatinin artırılması, yapılandırılmamış etkinliklerin artırılması, sınıf dışı etkinlikleri MEB ve belediyelerin düzenlemesi, velilerin gelecek kaygılarının yok edilmesi, lise ve üniversiteye giriş sınavlarında Görsel Sanatlar dersine yer verilmesi ve ilkokulda Görsel Sanatlar dersini branş öğretmenlerinin vermesini önermişlerdir.

Bu araştırmada, Görsel Sanatlar dersine ilişkin şimdiye kadar yapılan araştırmalara ek olarak ele alınan olgunun bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, alan yazında öğrencilerle ya da sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan birçok araştırmaya rastlanırken, bu araştırmada hem en çok ihmal edilen boyut olan veliler de araştırma kapsamına alınmış hem de ele alınan olguyu etkileyen tüm insan faktörü birlikte incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, bir öğrencinin Görsel Sanatlar dersi ile olan bilgi, tutum ve uygulamaları, aynı öğrencinin öğretmen ve velisinin bilgi, tutum ve uygulamaları ile bir arada incelenmiştir. Dolayısıyla, ülkemiz ilkökul eğitimi kapsamında sanat eğitiminin yıllardır çözülmemeyen ve tekrar eden sorunlarının olası nedenlerine çok boyutlu bir bakış sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak elde edilen bulgular bunca yıl, deneyim ve uygulamaların değişen programlar kapsamında bile farklı bir anlayış ve uygulamalara vesile olmadığını düşündürmektedir. Örneğin, öğrenci, öğretmen ve velilerin Görsel Sanatlar dersini önemli ve gerekli bulmalarına karşın bu derste güzel resim çizilmesinin öğretilmesini gerektiği düşünceleri, bu doğrultuda da sınıf öğretmenlerinin kendi donanımlarını eksik bularak serbest resim çizdiriyor olmaları derse yönelik değişmeyen birer algı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak, toplumsal bir algı sorununu gündeme getirmek yanlış olmayacaktır. Toplumun sanata olan algı ve bilgi eksikliği doğrultusunda bilinçli sanat tüketimi olmadığı sürece sanat eğitimine de hak ettiği değer ve önemin verilemeyeceği söylenebilir. Boyer'e (2015) göre, en etkileyici olgular kültürel ve tarihi simgelerin bireysel yaratımı sırasında gerçekleşir. Bu olguları anlayabilmek için birbirleriyle kıyaslanabilir nitelikte olmayan sonuçların en sade biçimde ele alınması daha etkileyici bir çözüm olacaktır. Bu bağlamda, toplumun önce sanata olan ilgi, bilgi ve tüketiminin sağlanması, böylece sanatı bol tüketmenin getirdiği kendini ifade etme, yaratıcı düşünme, sorgulama, empati kurabilme ve estetik birikim gibi temel kazanımların değiştireceği doğru ve nitelikli bir sanat algısına gereksinim vardır. Bu doğrultuda değişecek toplumsal sanat algısının temelinde ise öncelikle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile aile eğitimlerine ayrı bir önem verilmesi gerekecektir.

Belirlenen genel soruna yönelik getirilen önerinin ardından, araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler de mevcuttur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde Görsel Sanatlar dersine yönelik aldıkları teorik ve uygulamalı derslerin niteliğini artıran düzenlemeler yapılması, örnek uygulamaları içeren hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, velilerin Görsel Sanatlar dersinin amaçları, çocuklara sağladığı yararlar ve bu derste yapılan etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi, ilkökullarda gerekli araç-gereç ve ortamın bulunduğu atölyeler düzenlenmesi, öğrenci, öğretmen ve velilerin katılabileceği sınıf içi ve sınıf dışı görsel sanatlar etkinliklerini içeren proje çalışmaları yapılması önerilebilir.

Kaynakça / References

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanatlar eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Adıgüzel, A. ve Tomsur, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 1677-1689.
- Akengin, Ç. (2005). *İlköğretim okullarında resim-iş dersi veren sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşar, P. ve Soğancı, İ. Ö. (2011). Sınıf öğretmeninin yürüttüğü görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci yaklaşımları: Konya\Şeydişehir Örneği. *İlköğretim Online*, 10 (1), 348-363.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik sosyal bilimler dergisi* 10 (37), 303-316.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri Nvivo ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Batur, M. (2010). *İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar ögesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Boyer, P. (2015). Zihinde, kültürde ve tarihte bellek: Özel bir bakış açısı. Boyer, P. ve Wertsch, J. M. (Ed.). Çeviren: Y. A. Dalar. *Zihinde ve kültürde bellek* içinde (s.1-3). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi (Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır İlhan, A. (2007). Okul öncesinde sanat eğitimi ve drama. Öztürk, A. (Ed.). *Çocukta yaratıcılık ve drama* içinde (s.245-260). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2 (8), 4-11.
- Çiçekay, A. (2012). *Ortaöğretim 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersine öğrenci velilerinin bakış açıları (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Diken, İ. H. (2008). Okul- aile işbirliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. Küçükylmaz, E. A. (Ed.). *Okul, aile ve çevre işbirliği* içinde (s.1-3). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Elkoyun, Ö. (2007). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğretmenler tarafından bilinmişlik düzeyi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*. Eripek, S. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gündal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürtuna, S. (2007). *Çocuk ve sanat eğitimi "Çocuğum sanatla tanıyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kahraman, A. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kalyoncu, R. (2013). İlk ve ortaokul öğrencilerinin sanat ve sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (54), 75 -88.

- Karabulut, N. (2004). Sanat eğitiminde öğretim alanları ve bir alt disiplin olarak sanat eleştirisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Karaca, G. (2011). 5-8 yaş aralığındaki çocuklarda stereotip (klişe resim) kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 86-93.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Özer, Ö. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin resim iş derslerine ilişkin eğitim gereksinimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2011). Yaratıcılıkta temel kavramlar. Öztürk, A. (Ed.). *Okul öncesinde yaratıcılık içinde* (s.1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Schirmacher, R. (1986). Talking with young children about their art. *Young Children*, July, 3-7.
- Tarı, H. (2011). *İlköğretim okullarının 1. 2. 3. sınıflarında uygulanan güzel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkcan, B. (2011). Görsel sanatlar dersi öğretim programı. L. Kılıç ve A. Öztürk (Ed.). *Müzik ve görsel sanatlar öğretimi içinde* (s.223-243). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Türkkan, (Türkcan) B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulusoy, M. D. (2005). *Sanatın sosyal sınırları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Yavuzer, H. (2012). *Ana – baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazar, T., Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar* (2.bs.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yoleri, A. A. (2006). *Ortaöğretimde sanat eğitiminin gerekliliği konusunda resim öğretmenleri, okul idarecileri, diğer branş öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşleri (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yükselgün, Ö. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “görsel sanat kültürü” öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yükselgün, Ö. ve Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “görsel sanat kültürü” öğrenme alanının uygulanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 337-366.

Yazarlar

Arş. Gör. Nurgül ÇAKMAK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde çalışmaktadır. Yüksek lisansını Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamlamıştır. Halen Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında doktora eğitimine devam etmektedir.

Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde çalışmaktadır. Çalışma alanları sanat eğitimi, ilkokulda görsel sanatlar öğretimi, çocuk resimleri ve görsel kültürdür.

İletişim

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Havaalanı Yolu Üzeri 8. km. Şahinbey, 27010 Gaziantep / Türkiye
e-mail: nurgul.cakmak@hku.edu.tr

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi C Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye
e-mail: burcint@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Art education is important in the sense that it helps individuals with their affective, cognitive and psychomotor developments. A qualified art education improves the creativity, provides more rapid and multifaceted solutions to problems, helps to realize the relations between the objects and appreciate cultural values and aesthetic (Buyurgan and Buyurgan, 2012; Elkoyun 2007; Gençaydın, 1993; Yılmaz, 2007). In the primary school stage, where the education of art can be the most effective, students, teachers and parents need to make joint efforts for children to receive a qualified art education. In this context, it is aimed to examine the visual arts course in primary school in line with the opinions of students, teachers and parents.

Methodology. In this research, phenomenological research design is used within the framework of qualitative research approach. The study was conducted in four state primary schools in Gaziantep. The study group was determined using criterion sampling. In this context, the determination of the study group was based on the high socio-economic level of the schools and the willingness of the students to participate in the Visual Arts course. The study group was divided into six subunits, and each unit consisted of one student, teacher, and parent. Thus, the study group included 18 people in total. The data of the study were collected by semi-structured interviews. The interviews were conducted in two sessions with each participant. In the first session, it was aimed to learn the opinions of the participants about the visual arts course, the aims of this course, their experiences and the problems they encountered. The second session included reviews of the first session and explanations of the ambiguous expressions from the first session. The data were analyzed by content analysis technique, and Maxqda program was used in the analysis process. The findings are presented under three themes: general opinions, experiences and problems and suggestions.

Results. In the theme of general opinions, while the students stated that visual arts is the most important course for improving their imagination; teachers stated that it is important and necessary for the students to improve their self-expression skills and imagination; while parents stated that it facilitates learning and provide relief and enjoyment. The participants stated that using different techniques and exhibiting the products at the end of the activities increased the interest of the students towards the art course. Most of the teachers and parents stated that their attitudes towards the course affect the quality of the course and that both teachers and parents have positive views regarding the course. On the other hand, parents stated that they had low expectations from teachers due to limited physical facilities. However, teachers and parents indicated that students do not need to have a unique ability to attend the Visual Arts course and every child should be encouraged in this sense.

The "experience" theme revealed that two-dimensional studies such as painting, still life, plate drawing, cutting paste, picture completion, posters, and three-dimensional studies were carried out in the Visual Arts course. Some of the participants argued that free painting should be emphasized while some indicated that there should be a decided topic in painting. It is stated that only crayons and dry paint materials can be used due to time and economic limitations. Both parents and teachers stated that extracurricular activities of the Visual Arts course could not be performed due to strict school schedules and difficulties in receiving permission from authorities.

'Problems and suggestions' theme asserts that the participants have a common opinion about the lack of course hours. In addition, teachers and parents are concerned with the lack of tools, and poor course content; the teachers stated that the classroom environment was not suitable for the activities and that the classroom teachers were lacking. To address these problems, the participants proposed to increase

the course time, organize workshops in schools, change course content, give Visual Arts courses to the subject matter teachers and include the subject of Visual Art in high school and university entrance exams.

Discussion and Conclusion. As a result, in this research, the knowledge, attitude, and practices of the students, teachers and parents regarding the Visual Arts course were examined with a holistic perspective. In order to avoid the repetition of past research findings, a high socio-economic sample was studied. Nevertheless, research results show that all these years, experiences and practices are not conducive to a new approach and practices even in the context of changing programs. Therefore, we can make an emphasis on a social perception problem at this point. If there is no art awareness in society, art education is not valued as well. In this context, based on the results of the research, it is necessary:

- to make arrangements that increase the quality of the theoretical and practical courses taken by the prospective teachers for Visual Arts course;
- to arrange in-service training;
- to inform parents about the aims and benefits of the Visual Arts course and the activities carried out in this course;
- to organize workshops in which elementary schools have the necessary tools and media;
- to carry out in-class and extracurricular activities in which students, teachers, and parents can participate.

Öğrenci Matematiğini Araştırmada Öğretim Deneyi Yöntemi: Kuramsal Temeller ve Örnek Bir Uygulamadan Yansımalar

Teaching Experiment Methodology for Investigating Students' Mathematics: Theoretical Foundations and Reflections from an Exemplary Application

Candaş Uygan*

To cite this article/ Atıf için:

Uygan, C. (2019). Öğrenci matematiğini araştırmada öğretim deneyi yöntemi: Kuramsal temeller ve örnek bir uygulamadan yansımalar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 792-825. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.14m

Öz. Bu çalışmada günümüzün matematik eğitimi araştırmalarında yaygın olarak kullanılan öğretim deneyi yönteminin kuramsal temelleri, tarihsel gelişimi ve farklı türdeki öğretim deneylerinin özellikleri açıklanmıştır. İlk kez 1960'lı yıllarda Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde kullanılan öğretim deneyinin 1976'dan sonra ABD'de "yapılandırmacı öğretim deneyi"; 1990'lı yıllar içerisinde ise "sınıf öğretim deneyi" isimlerinde yeni türlerinin oluşturulduğu bilinmektedir. Sovyet öğretim deneylerinde öğrencilerin hedeflenen matematiksel kazanımları elde etmelerinde öğretmenin müdahaleci desteklerini içeren uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ön plandayken, yapılandırmacı öğretim deneyinde bir veya birkaç öğrencinin ön bilgisine dayanan uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğrenme süreçlerinin modellenmesi odaktadır. Sınıf öğretim deneyinde ise öğrenmenin bireysel boyutunun yanında sosyal boyutu da ele alınmakta ve matematiksel bilginin sınıf normları ve sosyal etkileşimler bağlamında nasıl yapılandırıldığı incelenmektedir. Öğretim deneyinin temel unsurları keşfedici öğretim, öğretim bölümleri, klinik görüşmeler, geriye dönük kavramsal analizler ve öğrenci matematiğine ilişkin yaşayan modeller olarak tanımlanırken, söz konusu unsurlar örnek bir öğretim deneyinden yazarın edindiği deneyimlerle birlikte açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim deneyi, Sovyet öğretim deneyi, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı öğretim deneyi, sınıf öğretim deneyi.

Abstract. In this study theoretical foundations and historical changes of the teaching experiment method, commonly conducted in the current mathematics education researches, and the features of the various teaching experiment types are explained. The teaching experiment method, first conducted in the Union of Soviet Socialist Republics in 1960s, was then divided to various types like constructivist teaching experiment emerging after 1976 and classroom teaching experiment developing in 1990s in the USA. In the Soviet type teaching experiment, it is aimed to design learning environments in which the teacher intervenes the students' learning processes with intent to obtain prior certain learning achievements stated. The constructivist teaching experiment focuses on the design of learning environments which are appropriate with one or more students' preknowledge and possible alternative learning processes and also aims to model their learning trajectories. In the classroom teaching experiment, in addition to individual psychological factors, social factors are also considered and it is investigated how students' mathematical knowledge is constructed within classroom norms and social interactions. While the main elements of the teaching experiments are exploratory teaching, teaching episodes, clinical interviews, retrospective conceptual analysis and living models of the students' mathematics, in this study the aforementioned elements are explained with relation to the writer's experiences gained from an exemplary teaching experiment.

Keywords: Teaching experiment, Soviet teaching experiment, constructivist approach, constructivist teaching experiment, classroom teaching experiment.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 25.03.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

* Sorumlu Yazar/ Corespondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: cuygan@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2224-5004

Giriş

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime getirdiği yeni bakış açıları öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkmalarına ve sınıflarındaki öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini incelemelerine neden olmuştur. Bu noktada, bireylerin öğrenme süreçlerine yönelik derinlemesine incelemeler yapma imkânı sunan nitel araştırma yöntemleri yaygınlaşmıştır (Erickson, 1986). Bunun yanı sıra çeşitli öğrenme alanlarının kendine özgü epistemolojik süreçleri, bu alanların karakterine uygun yeni nitel araştırma desenlerinin doğmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Bu alanlardan biri olan matematik eğitimi, matematiksel kavramların nasıl öğrenildiğinin incelenmesinde diğer alanlardan ithal edilen araştırma desenlerini kullanmak yerine kendi araştırma tekniklerini ve desenlerini geliştirmeye ihtiyaç duymuştur.

Matematik, aksiyomlar ve tanımlar üzerine inşa edilmiş, birbiriyle ilişkili soyut kavramların çalışıldığı bir disiplindir (Yıldırım, 2007). Matematik eğitimine yönelik araştırmaların bazıları ise öğrencilerin bu kavramlara ilişkin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdığıyla ilgilenmektedir. Bu nedenle matematik eğitimi araştırmacıları kendilerinden farklı düşünme süreçlerine sahip olan öğrencilerin zihinlerindeki gizemli matematiksel düşünceleri keşfetmeyi amaçlamaktadır (Cobb & Steffe, 2011; Steffe, 1991; Steffe & Thompson, 2000). Matematik eğitimi araştırmacılarının öğrencilerdeki mevcut matematik bilgisini detaylı incelemek için özel bir görüşme tekniği olan klinik görüşmeden (clinical interviews) yararlandıkları bilinmektedir (Zazkis & Hazzan, 1999). Diğer yandan öğrenci zihnindeki matematiksel bilginin ne olduğunun ötesinde, bilginin yapılıırken hangi yolu izlediği ve nasıl gelişim gösterdiğine ilişkin sorular, matematik eğitimi alanında süreç temelli ve öğretimle bir arada uygulanan yeni araştırma yöntemlerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu çerçevede öğretim deneyi, özel olarak planlanan öğrenme ortamlarında öğrencilerin matematiksel bilgilerini nasıl inşa ettiklerini deneyimlemeyi, bunun yanı sıra bu sürecin adımlarını modellemeyi sağlayan bir araştırma yöntemi olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretim deneyinin kuramsal temelleri, farklı türleri ve bu türler içerisindeki temel unsurlar tanıtılırken; başlıklar içerisinde öğretim deneyiyle ilgili kişisel deneyimlere de yer verilecektir. Böylece, matematik eğitiminde ve matematiksel kavramların öğrenildiği diğer disiplinlerde (fizik eğitimi, kimya eğitimi vb.) güncel bir araştırma deseni olan öğretim deneyi ile ilgili yeni bakış açıları kazanılacağı beklenmektedir.

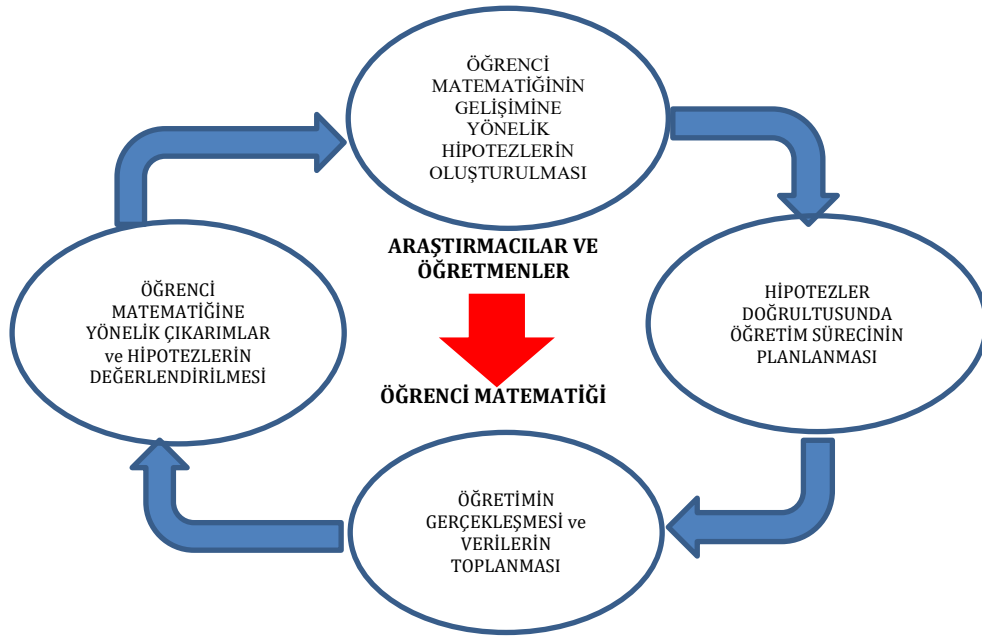
Öğretim Deneyi Nedir?

Öğretim deneyi, araştırmacıların öğrencilerin matematik bilgilerinin ne olduğunu ve tasarlanan öğrenme ortamları içerisinde bu bilgilerin nasıl değişim gösterdiğini yakından deneyimledikleri öğretim temelli bir araştırma deseni olarak tanımlanabilmektedir (Czarnocha & Maj, 2008). Burada “deneyimleme” kelimesi ile kastedilen öğrencilerin zihnindeki matematik gerçekliğini öğrenme sürecinde kullanılan dil, uygulanan işlemler ve yapılan hatalar üzerinden yorumlamak ve bu gerçekliğe ilişkin anlamlar oluşturmaktır. “Öğretim” boyutu ise süreç içerisinde yorumlanan öğrenci matematiğinin gelişimi için çeşitli öğrenme teorilerine dayanan öğrenme ortamlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını içermektedir (Steffe & Thompson, 2000). Bahsedilen deneyimsel süreçte öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleşeceğine yönelik hipotezlerin oluşturulması,

hipotezlerin öğretim sürecinde değerlendirilmesi ve öğrencideki matematik bilgisinin evrimsel sürecine ilişkin çıkarımların yapılması esastır (Simon, 1995). Bu yönüyle öğretim deneyi, okul matematiğinin hem teorik hem de pratik yönüne odaklıdır ve öğrenme süreçleriyle ilgili ulaşılan sonuçların eğitimcilere öğrenci matematiğinin anlaşılmasında önemli ipuçları sağladığı bilinmektedir.

Öğretim Deneyinin Aşamaları

Öğretim deneyinin temel aşamaları Şekil 1’de sunulmaktadır. Şekil 1 oluşturulurken öğretim deneyine yönelik alanyazında ele alınan temel bileşenler ve döngüsel süreç (Cobb, 2000; Simon, 1995; Steffe, 1991; Steffe & Olive, 2010; Steffe & Thompson, 2000) dikkate alınmıştır.



Şekil 1. Öğretim deneyinin temel aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretim deneyinin merkezinde öğrenci matematiğini anlama amacı yer almaktadır. Araştırmacıların ilk aşamada öğrencilerdeki öğrenme süreçlerine ilişkin önceki araştırmaların sonuçlarını ya da kendi öğretimsel deneyimlerini temel alarak öğrenci matematiğinin gelişimine yönelik öncül hipotezleri oluşturdukları görülmektedir. Öncül hipotezler ışığında uygun öğrenme ortamının hazırlanması, öğretimin gerçekleştirilmesi, verilerin analiziyle birlikte öncül hipotezlerin değerlendirilmesi ve ileriye dönük yeni hipotezlerin oluşturulması aşamaları döngüsel biçimde devam etmektedir.

Öğretim deneyindeki hipotezlerin nicel deneysel araştırmalardaki hipotezlerden farklı olduğu dikkate alınmalıdır. Deneysel araştırmalarda süreç öncesinde oluşturulan bir hipotezin araştırma sonunda doğrulanması ya da reddedilmesi söz konusu iken, öğretim deneyinde oluşturulan bir hipotez süreç

boyunca değerlendirilmekte ve ileriye dönük olarak yeniden düzenlenmektedir (Steffe & Ulrich, 2014). Diğer yandan Şekil 1'deki döngüyü gördüğünüzde aklınıza öğretim deneyinin eylem araştırmasıyla benzer bir süreci takip ettiği gelebilir. Bu noktada, benzer aşamalara sahip olan bu iki araştırma desenini ayıran bazı çizgiler bulunmaktadır.

Öğretim Deneyi ile Eylem Araştırmasının Karşılaştırılması

Öğretim deneyi ile eylem araştırması desenin en temel ortak noktası ikisinin de sürece yönelik müdahaleler içermesidir. Eylem araştırmasındaki müdahaleler yerel bir sorunu çözmek için geliştirilen eylem planlarını kapsarken, öğretim deneyinde öğrenci matematiğinin gelişimine olanak sağlayacak öğrenme ortamları tasarlanmaktadır (Cobb, Jackson & Dunlap, 2017). Bu iki araştırma deseninin diğer ortak yönleri ise faydacı (pragmatist) olmaları, sürece yayılan kavramsal analizleri içermeleri (Aşık ve Yılmaz, 2017), geriye dönük değerlendirmelerin ve ileriye dönük yeni planlamaların yapıldığı döngüsel aşamalardan oluşmalarıdır (Mertler, 2012).

Eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarında bir uygulayıcı grubu (genellikle öğretmenler) öğretim ortamının eksik yönlerini tamamlamak amacıyla birlikte çalışmaktadırlar (Aşık ve Yılmaz, 2017). Öğretim deneyinde ise çalışma grubu esas olarak araştırmacılarından oluşurken, bu çalışma grubu sürecin gerekliliklerine ya da yürütülen öğretim deneyinin türüne bağlı olarak öğretmenlerle işbirliği yapabilmektedirler. Diğer yandan Cobb, Jackson ve Danlop (2017) iki araştırma deseni arasındaki en önemli farkın amaçlar ve ürünler bağlamında ortaya çıktığını belirtmektedir. Örneğin eylem araştırması yerel boyuttaki sorunlara çözümler geliştirmeyi amaçlarken, öğretim deneyi öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik genellenebilir teorik modeller üretmeyi amaçlamaktadır. Örnek olarak van Hiele'in (1984) öğrencilerdeki geometrik düşünme düzeylerine ilişkin oluşturduğu modeli ya da Harel ve Sowder'ın (1998) öğrencilerdeki ispat şemalarını yansıtan modeli öğretim deneyi ürünleridir.

Öğretim deneyinin eylem araştırmasından ayıran bir diğer özelliği ise matematik eğitimi alanında çeşitli öğrenme teorilerini (sosyokültürel teori, yapılandırmacı yaklaşım) temel alarak ortaya çıkmış ve gelişimini bu disiplin içerisinde sürdürmüş olmasıdır. Bu bağlamda öğretim deneyi adı geçen teorilere dayalı olarak, öğrencilerdeki matematiksel düşünmeyi ve kavramsallaştırmayı destekleyecek öğretimsel tasarımları yapmaya ve öğretim sırasında öğrencilerin öğrenme yollarını modellemeye odaklanmaktadır. Bu yönüyle öğretim deneyi matematiksel içerik, akıl yürütme, problem çözme, iletişim gibi kavramların merkezde olduğu bir yapıya sahiptir ve -matematik eğitiminin yanında- bu kavramların önemli yere sahip olduğu fen bilimleri eğitiminde de kullanılabilir (Komorek & Duit, 2004; Mohan & Anderson, 2009). Diğer yandan eylem araştırması daha geniş bir kullanım alanına sahiptir ve eğitim alanı dışındaki pek çok disiplinde de yerel sorunlara çözüm geliştirmek amacıyla uygulanabilmektedir.

Öğretim Deneyinin Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Öğretim deneyinin eğitim alanına en önemli katkısı öğrencilerdeki matematik öğrenme süreçlerine ayrıntılı olarak ışık tutması ve eğitimcilere öğrenci matematiğiyle ilgili kaynak sağlamasıdır (Simon, 1995; Steffe & Olive, 2010). Öğretim ve araştırmanın iç içe gerçekleştiği bu süreçte araştırmacılar öğrenme ortamına aktif olarak katılmakta ve çeşitli veri toplama teknikleriyle öğrenci matematiğindeki gelişimi yakından deneyimlemektedirler. Bu yönüyle öğretim deneyi öğrencilerin belirli bir andaki matematik bilgilerini değil, süreç içinde değişim gösteren bilgilerini de detaylı olarak incelemektedir. Az sayıda öğrenciyle gerçekleştirilen öğretim deneylerinde öğrenme süreci bireylerin bilişsel süreçleri

üzerinden incelenirken (Steffe, 1991; Steffe & Thompson, 2000; Steffe & Ulrich, 2014), sınıfta yürütülen öğretim deneylerinde eğitimciler öğrenmede rol oynayan sosyal ve sosyomatematiksel normlarla ilgili de farkındalık kazanabilmektedirler (Cobb, 2000; Cobb & Yackel, 1996; Cobb, Yackel & Wood, 1989). Öğretim deneyinin bir diğer güçlü yönü öğrencilerin öğrenme yolları dikkate alınarak uygun öğrenme ortamlarının süreç boyunca tasarlanmasıdır. Böylece öğretmenlere öğrenci bilgisinin yanında öğretimsel tasarım süreçleriyle de ilgili zengin kaynaklar sağlanmaktadır.

Öğretim deneyinin sınırlıkları ise, türlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada öğretim deneyi türlerinin ortaya çıkışındaki kronolojik sıra göz önüne alındığında her öğretim deneyi türünün bir öncekine eleştirel yaklaştığı görülmektedir. Sovyet öğretim deneylerinde belirli bir öğrenme kazanımının ya da öğrenme yolunun sınıfta gerçekleşmesine odaklanan araştırmacılar öğrencilerin gerçekleştirebilecekleri alternatif öğrenme yollarını göz ardı edebilmektedir (Cobb & Steffe, 2011). Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim deneylerinin öğrencilerdeki alternatif öğrenme yollarını göz önünde bulundurduğu ve onların ön bilgilerine dayalı olarak yeni matematiksel bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ayrıntılı olarak incelediği bilinmektedir (Steffe, 1991). Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yürütülen ilk öğretim deneylerinin temelinde radikal yapılandırmacı bakış açısının bulunduğu görülmektedir. Bu bakış açısında matematik öğrenimi sadece bireysel süreçler üzerinden ele alınırken, bir ya da birkaç öğrenci sınıflarından izole öğrenme ortamlarında gözlenmektedir. Bu yönüyle radikal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim deneyleri matematik öğreniminin sınıf ortamındaki sosyal boyutlarını göz ardı etmektedir. Radikal yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim deneylerinin bir diğer özelliği ise araştırmacının öğrenci matematiğini yakından deneyimlemek amacıyla öğretmen rolünde sürece dâhil olmasıdır. Çalışmayı yürütecek araştırmacıların daha önce öğretmenlik deneyimlerinin olmaması ya da çalışmaya katılacak öğrencinin ön matematik bilgisi konusunda bilgi sahibi olmamaları araştırmanın bir başka sınırlı yönünü ortaya çıkarabilmektedir. Söz konusu sınırlılığın azaltılması için öğretim deneyleri öncesinde araştırmacıların öğrencilerle ilgili ön deneyimler kazanması amacıyla keşfedici öğretim sürecini gerçekleştirmesi önerilmektedir (Steffe & Thompson, 2000). Araştırmacıların öğretmen rolünde dâhil olduğu öğretim deneylerinin bir diğer sınırlılığı da zamanla öğretim sürecinin doğal bir parçası haline gelen araştırmacının öğrenme ortamını dışarıdaki bir gözlemci gibi değerlendirmesinin zorlaşmasıdır. Söz konusu sınırlılığın giderilmesi için katılımcı öğrenciyi daha önceden tanıyan bir öğretmenin ya da ikinci bir araştırmacının öğretim deneyine gözlemci olarak katılması önerilmektedir (Steffe & Ulrich, 2014).

Sınıf ortamında yürütülen ve bireysel öğrenme süreçlerinin yanında sınıf içerisindeki mevcut sosyal normlar, sosyomatematiksel normlar ve matematiksel tartışmalar gibi öğrenmenin sosyal boyutlarına odaklanan öğretim deneylerinde araştırmacının rolü farklılaşabilmektedir. Bu tür öğretim deneylerinde öğretim süreci bir araştırmacı tarafından yürütülebileceği gibi (Simon, 1995) işbirliği kurulan öğretmen tarafından da gerçekleştirilebilmektedir. İkinci durumda araştırmacılar sınıfta gözlemci olarak yer alabilirlerken, uygulama sürecine etkileri sınırlı kalmaktadır (Cobb & Yackel, 1996). Araştırmacılar sınıf içi gözlemlerinde matematik öğreniminin bireysel boyutlarına ek olarak sosyal boyutlarını da derinlemesine incelerlerken, verilerin çözümlenmesi kapsamında ise yeni zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Çünkü öğrenme sürecinin hem bireysel hem de sosyal boyutlarına ilişkin toplanan verilerin titiz biçimde ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu durum araştırmacıları öğrenmede rol oynayan pek çok değişkeni kayıt altına alacak veri toplama araçlarını kullanmaya ve daha fazla veriyi analiz etmeye yönlendirmektedir. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin çıkarımlar yapmak amacıyla geriye dönük analizleri dikkatli biçimde planlanmalıdır. Geriye dönük analizlere ilişkin özenli planlamaların yapılmadığı öğretim deneylerinde sonraki öğrenme süreçlerine

yönelik hipotezlerin de özenli biçimde oluşturulamayacağı ve öğrenci matematiğine ilişkin çıkarımların eksik kalacağı bilinmelidir.

Diğer yandan araştırmacıların gözlemci rolünde dâhil oldukları sınıf temelli öğretim deneylerinde -ele alınan bağlama göre- öğretimi yürütecek öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmesi de gerekebilmektedir. Örnek olarak belirli öğretim teknolojisiyle desteklenmiş bir öğrenme ortamının tasarlanmasında ve öğretimin gerçekleştirilmesinde, öğretim sürecini yürütecek öğretmenin söz konusu teknolojiye yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması önemlidir (Uygan, 2016). Aksi durumda araştırmacıların, birlikte çalışacakları öğretmen ile mesleki becerileri geliştirmeye dönük ön çalışmaları yapmaları gerekebilmektedir. Bu durumda araştırmacının daha uzun sürece yayılacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Farklı Öğretim Deneyi Türlerinin Ortaya Çıkışı

Günümüzde ABD ve Avrupa ülkelerindeki matematik eğitimi araştırmalarında yaygın olarak kullanılan öğretim deneyinin 1976'dan itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak uygulandığı bilinmektedir (Steffe, Hirstein & Spikes, 1976). Diğer yandan bu tarihten önce, SSCB'de Pedagojik Bilimler Akademisinde Vygotsky'nin fikirlerine dayanan farklı öğretim deneylerine rastlanmaktadır (Menchinskaya, 1969a; Menchinskaya 1969b). Thompson (1979, s.2) bu döneme ait çalışmaları "Sovyet öğretim deneyleri" olarak sınıflandırmaktadır.

Sovyet Öğretim Deneyleri

Sovyet öğretim deneylerinin temelinde sosyokültürel teorinin önemli yeri vardır (Arievitch & Haenen, 2005). Sosyokültürel teoride bir insanın zihinsel gelişimi, sürekli olarak çevreye uyum sağlama süreci olarak görülmektedir. Uyum sağlama süreçlerinin gelişimi sosyal öğrenme ortamlarındaki paylaşımlar ile sağlanmaktadır. Birey sosyal etkileşim içindeyken kendisinin ve akranlarının zihinsel işlemlerini harekete geçirmektedir (Vygotsky, 1978). Bunun yanında sosyokültürel teori kapsamında yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) kavramı önemlidir. Yakınsal gelişim alanı bir öğrencinin belirli bir konuyu ya da kavramı tek başına öğrenebilme yeterliği ile bir yetişkinin ya da akranının yardımıyla öğrenebilme yeterliği arasındaki farktır (van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2012). Bir öğrencinin yakınsal gelişim alanında olması bu öğrencinin hedeflenen öğrenmeyi tek başına gerçekleştiremediğini ve öğrenciye yetişkin ya da akran desteğinin (scaffolding) sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bu destek öğrencinin içinde bulunduğu gelişim alanı kapandıkça azaltılmaktadır. Sosyokültürel teorinin bu boyutları öğretim deneyinde ne tür öğrenme ortamlarının ve destek biçimlerinin oluşturulacağına ışık tutmaktadır. Araştırmacılar hazırladıkları yeni öğrenme ortamları içerisinde öğrencilerin zihinsel işlemlerinin nasıl gelişim gösterdiğini deneyimlemektedir (Elstak, 2007).

Öğretim deneyinin ABD'de yapılandırmacılık temelinde yeni bir kimlik kazandığı yıllarda Thompson (1979) NCTM'in yıllık toplantısında Sovyet öğretim deneylerinin beş temel özelliğe sahip olduğunu açıklamıştır. Sovyet öğretim deneylerinde,

1. Öğrencilerin bir konuyu öğrenirken gerçekleştirdiği düşünsel süreçleri keşfetmek amaçlanmaktadır;
2. Boylamsal incelemeler yapılmaktadır;

3. Araştırmacının öğrencilerin öğrenme süreçlerine müdahalesi söz konusudur;
4. Öğretim deneyi sırasında, elde edilen verilere yönelik çözümlenmeler yapılmaktadır;
5. Nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte sınıftaki öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerini betimlemek amacıyla nicel veri toplama tekniklerinin de kullanılabildiği bilinmektedir.

Vygotsky'nin çalışmalarından türeyen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini inceleyen öğretim temelli araştırmalar öğretim deneyinin ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan Sovyet öğretim deneylerinin, öğretimin hangi boyutlarına odaklandıklarına bağlı olarak farklı türlere ayrıldıkları bilinmektedir.

Farklı tür Sovyet öğretim deneyleri ve araştırmacıların rolleri

Sovyet öğretim deneyleri Menchinskaya (1969a, s.5) tarafından iki türe ayrılmaktadır: “makro şema” ve “mikro şema”. Makro şemada öğrencilerin bir yaş ya da sınıf düzeyinden bir sonrakine geçerken, özel olarak tasarlanmış öğretim ortamında hedeflenen kazanımları gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri gözlenmektedir. Mikro şemada ise bir öğrencinin belli bir bilgi ya da beceriyi kazanırken yaşadığı bireysel psikolojik süreçler ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bu yönüyle makro şema öğretimsel içeriğe; mikro şema ise öğrenci düşüncesine daha fazla odaklıdır. Makro şema türündeki öğretim deneyine Davydov'un (1975) çalışması örnek verilebilir. Araştırmacı yaptığı öğretim deneyinde, daha önceki çalışmalarında farklı öğrencilerden edindiği deneyimler ışığında, eşitlik ve eşitsizlik kavramlarının öğreniminde öğrencilere destek sağlayacak bir öğretim materyalini hazırlamıştır. Araştırmacı öğretim deneyi sürecinde öğrencilerin materyalden yararlanarak bir eşitliğin iki tarafındaki niceliklerin yerlerini değiştirmelerini, eşitliklerdeki geçişlilik özelliği üzerinde akıl yürütmelerini, bir eşitsizliği eşitlik haline getirmek için ekleme yapmaları gibi daha önceden planlanan işlemleri gerçekleştirmelerini beklemiştir. Süreç içerisinde Davydov, planlanan öğretimsel içerik doğrultusunda öğrencilerin matematiksel deneyimlerini gözlemlemiştir. Mikro şema türündeki öğretim deneyine ise Kantowski'nin (1977) ABD'de yürüttüğü araştırma örnek olarak verilebilir. Kantowski bu çalışmada rutin olmayan geometri problemleri bağlamında bir öğrencinin düşünme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini incelemiş ve süreç boyunca hedef yönelimli akıl yürütme, verileri sürekli olarak analiz etme, öğrenme süreçlerine ilişkin çıkarımlara ulaşma, geriye dönük değerlendirmeler yapma adımlarını uygulamıştır. Böylece Kantowski yürütülen öğretim sırasında bir öğrencinin bireysel psikolojik süreçlerini daha ayrıntılı yansıtan bulgulara ulaşmıştır.

ABD'de 1976'dan itibaren (Steffe, Hirstein & Spikes, 1976) uygulanan yapılandırmacı öğretim deneyi (constructivist teaching experiment) dayandığı teori itibariyle öğrenme ortamındaki bireysel süreçlere odaklanmakta ve öğrencilerin matematiksel bilgiyi nasıl yapılandığına incelemektedir (Steffe, 1991). İçerdiği bireysel psikolojik analizler nedeniyle yapılandırmacı öğretim deneyinin mikro şemanın özelliklerini yansıttığı bilinmektedir (Cobb & Steffe, 2011). Diğer yandan bu durum mikro şema türündeki tüm öğretim deneylerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı anlamına gelmemektedir. Örnek olarak, Kantowski'nin mikro şema türündeki öğretim deneyi yapılandırmacı yaklaşımı temel almamaktadır. Çünkü Kantowski'nin öğretim deneyinde bir öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşamaları takip etmesi gerektiği sürecin başında bellidir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmadaki alternatif öğrenme yolları ise ikinci plandadır.

Menchinskaya (1969b, s.79) Sovyet öğretim deneylerinin bakış açılarını açıklarken “*ne bilimsel ne de gündelik bilginin spontane olarak ortaya çıkmadığı; her ikisinin de yetişkinlerin öğretimleri ile*

biçimlendiği” düşüncesinin merkezde olduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Cobb ve Steffe (2011) yetişkinlerin öğrencilere matematik öğrenimi sırasında yardım edebileceklerini; ancak bu yardımın öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini belirli kalıplara sokan bir müdahale olmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci öğrenme ortamındaki deneyimleri ile ortaya çıkmaktadır. Öğrenci bu süreçler içerisinde neyi, nasıl yapılandıracağını kendisi belirlemektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan öğretim deneyleri öğrencinin kendi bilgisini yapılandırma süreçlerini incelemeyi ve bu süreci kolaylaştıracak öğrenme ortamlarını hazırlamayı amaçlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yeniden biçimlendirilen ve uygulanan ilk öğretim deneyleri tarafından “yapılandırmacı öğretim deneyi” olarak isimlendirilmektedir (Steffe & Ulrich, 2014, s.102). Bir sonraki başlıkta bu öğretim deneyi türünün gelişimi ve özellikleri ele alınmaktadır.

Yapılandırmacı Öğretim Deneyi

ABD’de 1976’den itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğretim deneylerinde (Steffe, Hirstein & Spikes, 1976) radikal yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ve özel olarak hazırlanmış öğretim ortamlarında bir ya da birkaç öğrencinin bireysel öğrenme süreçlerine odaklanıldığı bilinmektedir (Thompson, 2000). Bu nedenle yapılandırmacı öğretim deneyinin ne olduğunun anlaşılması için öncelikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ve radikal yapılandırmacı bakış açısının bilinmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme bireyin edilgen kaldığı bir süreç içerisinde değil; bireyin bir bilgiyi mevcut bilgi şeması üzerinden anlamlandırması sonucu oluşmaktadır. Bu noktada sahip olduğumuz bilgi şemalarımız yaşadığımız deneyimleri nasıl yorumladığımızı ve yeni bilgilerimizi nasıl oluşturduğumuzu belirlerken (Piaget, 1964), aynı zamanda anlamlandırmaya çalıştığımız yeni bir olgu mevcut bilgi şemalarımızın yeniden düzenlenmesine neden olabilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ortaya çıkan bakış açılarından birisi von Glasersfeld’in 1970’li yıllar içerisindeki çalışmalarıyla ortaya koyduğu radikal yapılandırmacı yaklaşımdır (von Glasersfeld, 1995). Radikal yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecini bireysel bağlamda ve göreceli bir bakış açısıyla ele alırken, Steffe (1991) matematik öğrenimi bağlamında her bireyin öz-düzenlenmiş bilişsel işlemler aracılığıyla kendi matematiksel gerçekliğini oluşturduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde Steffe ve Thompson (2000, s.268) öğrencilerin matematik gerçekliklerini (mathematics reality) “öğrenci matematiği (student’s mathematics)” olarak tanımlamış ve bu gerçekliğin onları gözleyen yetişkinlerin matematiksel gerçekliklerinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin matematik yapma yollarının anlaşılması için, yetişkinlerin kendi matematik şemalarının yanında, öğrenci matematiği fenomenine yönelik de bilgi şemaları oluşturması gerekmektedir. Bu fenomenlere yönelik farklı bir terminoloji kullanan Steffe ve Olive (2010) bir öğrencinin sahip olduğu matematiksel bilginin onun için “birinci dereceden matematik bilgisi” olduğunu; bu bireyi gözleyen başka birisinin -örneğin öğretmenin- öğrencinin matematiğine yönelik bilgisinin ise “ikinci dereceden matematik bilgisi” olduğunu açıklamışlardır. Bu noktada birinci dereceden matematik bilgisi, öğrenci matematiği kavramına karşılık gelirken, ikinci dereceden matematik bilgisi Steffe ve Thompson’un (2000, s.268) “mathematics of students” olarak isimlendirdiği ve Aşık ve Yılmaz’ın (2017, s.353) Türkçeye “algılanan öğrenci matematiği” olarak çevirdikleri kavram ile eş anlamlıdır. Öğrencinin birinci dereceden matematik bilgisi, onun kendi matematiksel deneyimlerini düzenlemek, anlamlandırmak ve kontrol etmek için oluşturduğu bir şemadır. İkinci dereceden matematik bilgisi, öğrenciyi gözleyen başkasının öğrencideki birinci dereceden matematik bilgisini nasıl anlamlandırdığını göstermektedir.

ABD’de yapılandırmacı yaklaşımı temel alan araştırmalar 1970’li yıllarda yaygınlaşırken, bu teorinin matematik eğitimine yansımaları, eğitimcilerin öğrenci matematiğine daha fazla odaklanmasına zemin hazırlamıştır (von Glasersfeld, 1995). Bu bağlamda araştırmacılar öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl yorumladığını, problem çözümleri sırasında ne tür stratejiler geliştirdiğini ve nasıl akıl yürüttüğünü derinlemesine inceleyen yeni tekniklere ihtiyaç duymuşlardır. Klinik görüşme bu tekniklerden birisi olarak ortaya çıkarken, sonraki pek çok araştırma yönteminin geliştirilmesine de zemin sağlamıştır. İlk kez Piaget (1952) tarafından kullanılan klinik görüşme tekniğinde, çocukların bilişsel süreçlerinin ayrıntılı olarak incelendiği bilinmektedir. Bu görüşme tekniği sonraki yıllarda matematik eğitimi araştırmalarında yaygın bir nitel veri toplama aracı haline gelirken, bu durum klinik görüşmenin nasıl tanımlandığı ve hangi amaçla kullanıldığı üzerinde tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Ginsburg, 1981). Klinik görüşme özel bir problem durumunun çözümü kapsamında araştırmacı ile öğrenci arasındaki konuşmaları içeren bir görüşme türü olarak tanımlanmaktadır (Ginsburg, 1997). Görüşme sürecinde araştırmacının rolü öğrencilerin belirli bir matematiksel bağlam üzerinde yeterince düşünüp yanıtlar verecekleri soruları hazırlamaktır. Böylece araştırmacı, öğrencinin matematik bilgisine ve akıl yürütme sürecine yönelik çıkarımlara ulaşabilmektedir (Goldin, 1997). Bunun yanı sıra, Ginsburg (1981) klinik görüşmede keşif, tanımlama ve yeterliği belirleme olmak üzere üç temel amaca vurgu yapmaktadır. Bu amaçlara göre bir klinik görüşmede araştırmacı, bireyin verilen problem durumuna yaklaşımındaki düşünsel temelleri keşfetmeyi; gerçekleştirdiği çözüm adımlarının altında yatan zihinsel süreçleri tanımlamayı; problemi tamamlamadaki yeterliğini belirlemeyi hedeflemektedir. Buradaki “yeterlik” bileşeni, bireyin oluşturduğu çözüm yollarına yönelik motivasyonunu ve inancını değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Klinik görüşme, öğrencilerin matematik bilgisini çok boyutlu olarak araştırması nedeniyle matematik eğitimi araştırmalarında özel bir yere sahiptir. Diğer yandan öğrencinin sadece o anki mevcut bilgisine odaklanması nedeniyle klinik görüşmelerin, bilginin öğrenci tarafından nasıl yapılandırıldığı ve öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin sorulara yeterli yanıtları sağlayamadığı bilinmektedir. Yapılandırmacı bakış açısında bu sorulara yanıt aranması, matematik eğitiminde klinik görüşme tekniğinden türeyen -ancak öğrencinin matematik bilgisinin nasıl geliştiğini de incelediği için klinik görüşmeden daha kapsamlı bir yöntem olan- yapılandırmacı öğretim deneyinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Steffe & Thompson, 2000).

Yapılandırmacı öğretim deneyinin temel amacı öğrencilerin matematiksel bilgiyi yapılandırma sürecini yakından deneyimlemek ve öğrenci matematiğinin tasarlanan öğrenme ortamlarında nasıl değişim gösterdiğini açıklayan modeller inşa etmektir (Cobb & Steffe, 2011). Bu modeller, okullardaki matematik öğretiminin planlanmasında eğitimcilere rehberlik eden kaynakları sunmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim deneyinde araştırmacının rolü

Yapılandırmacı öğretim deneyinde araştırmacı, temel amacının öğrenme süreci içerisinde öğrenci matematiğinin nasıl bir yol izlediğini açıklayan modeller inşa etmek olduğunu unutmamalıdır. Bu amaç çerçevesinde araştırmacı, ön matematiksel bilgileri konusunda fikir sahibi olduğu bir ya da birkaç öğrenciyi öğretim deneyinin katılımcıları olarak belirlemeli ve öğrencilerdeki matematiksel bilginin nasıl gelişim gösterebileceğine ilişkin öncül hipotezleri oluşturmalıdır (Cobb, 2011). Öncül hipotezlerin oluşturulmasında farklı öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha önceki öğretim deneylerinin sonuçlarından yararlanabileceği gibi, araştırmacı kendi öğretimsel deneyimlerini de temel alabilmektedir. Bunun yanında öğretim deneyi öncesinde katılımcı öğrencilerle yürütülen keşfedici öğretim aşamasının da araştırmacının öğrencilerdeki ön bilgilerin farkında olmasına katkı sağladığı bilinmektedir (Steffe & Ulrich, 2014). Araştırmacının sonraki görevi ise öncül hipotezlere bağlı olarak uygun öğrenme ortamlarını hazırlamak ve uygulama sürecine araştırmacı/öğretmen rolünde katılarak,

öğrencilerin hedeflenen konuya ya da kavrama ilişkin matematiksel bilgiyi nasıl yapılandırdığını yakından deneyimlemektir. Cobb ve Steffe (2011) bu sürecin araştırmanın amacına bağlı olarak altı haftadan iki aya kadar değişebildiğini belirtmektedir.

Öğretim deneyi boyunca yapılandırmacı bakış açısına göre hareket eden araştırmacı öğrenciye hazır matematiksel bilgiyi sunmak yerine, öğrencinin mevcut ön bilgisini dikkate almalı ve onun kendi matematiksel bilgisini inşa edeceği özel öğretimsel görevleri tasarlamalıdır. Diğer yandan araştırmacının öğretim sürecini titiz biçimde sürdürebilmesi, onun süreç boyunca öğrenci matematiğini ne kadar dikkatli analiz ettiğine bağlıdır. Bu noktada araştırmacı, öğretim deneyinin belirli aşamalarında, öğrenci matematiğinin nasıl değişim gösterdiğini görmek için geriye dönük (retrospective) analizler yapmalıdır (Steffe ve Thompson, 2000). Araştırmacının bu analizler ışığında önceki hipotezlerini gözden geçirerek yeni hipotezlerini oluşturması önemlidir. Öğretim deneyi boyunca takip edilen hipotez oluşturma, öğretimsel görevleri planlama, öğretimsel görevleri uygulama, geriye dönük analizler yapma ve yeni hipotezleri oluşturma döngüsü, öğrenci matematiğinin baştan sona ayrıntılı olarak modellenmesine kadar devam etmektedir (Steffe ve Ulrich, 2014). Araştırmacı, süreç boyunca adım adım inşa ettiği bu model ile matematik eğitimcilerine öğrenci matematiğinin karanlıkta kalan yönlerini bütüncül olarak sunmaktadır.

Bunlarla birlikte Steffe (1991, s.191) yapılandırmacı öğretim deneyini yürütecek matematik eğitimi araştırmacılarının belirli becerilere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır:

1. Öğrencilerle matematiksel iletişim kurabilme,
2. Öğrencileri matematiksel görevler içerisine dâhil edebilme,
3. Öğrenci matematiğini çözümleyebilme,
4. Öğrenci matematiğine uygun matematiksel ortamları düzenleyebilme,
5. Öğrencilerin matematiksel deneyimlerini anlayabilme,
6. Matematiksel görevler bağlamında öğrencilerin yansıtma ve soyutlama süreçlerini nasıl destekleyeceğini bilme,
7. Öğrencilerin matematiksel iletişimlerini destekleyici yöntemleri kullanabilme,
8. Uzun vadede öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracığını bilme,
9. Diğer matematik/alan eğitimcileriyle hem matematiksel hem de pedagojik konularda iletişim kurabilme becerileridir.

1990'lı yıllar içerisinde öğretim deneylerinin paradigmaları üzerinde yapılan tartışmalarda, öğrenme süreçlerinin sosyal etkileşimlerden bağımsız olarak incelenemeyeceği düşüncesi ağırlık kazanırken, bu tartışmalar gelişmekte olan yeni bir paradigmaya dayanan öğretim deneylerinin gelişimine ön ayak olmuşlardır.

Sınıf Öğretim Deneyi

Sınıflardaki sosyal etkileşimlerin öğrenme süreçleri üzerindeki rolünün dikkate alınması öğretim deneyinin temelindeki paradigmanın yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda öğrenme

sürecinin bireysel süreçler ışığında mı, yoksa sınıftaki sosyal süreçler bağlamında mı ele alınacağı üzerindeki tartışmalar belirleyici olmuştur (Cobb, 1989; Cobb, Yackel ve Wood, 1989). Birinci bakış açısının temelinde radikal yapılandırmacı yaklaşımın yer aldığı bilinirken, ikinci bakış açısının temelinde ise sosyal yapılandırmacılık ön plana çıkmıştır. Radikal yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar bireysel öğrenme süreçlerindeki psikolojik unsurları derinlemesine incelemeye odaklanmışlardır. Bu araştırmacılara göre öğrenme sürecinde sosyal etkileşimlerin de rolü olmasına karşılık, matematiğin öğrenimi sonuçta öznel bilişsel kazanımlardır ve önemli olan bu bilişsel süreçlerin anlaşılmasıdır. Diğer yandan öğrenme sürecini sosyal yapılandırmacılığın sunduğu bakış açısıyla ele alan araştırmacılar öğrenme sürecinin incelenmesinde sınıf içindeki matematiksel tartışmaların ve paylaşımların sosyal bağlamda nasıl yapılandığına odaklanmışlardır. Bu bakış açısına göre öğrencilerin matematiksel süreçlerinin anlaşılmasında birey odaklı analizler kendilerine daha az yer bulmaktadır (Cobb & Yackel, 1996; Cobb, Yackel & Wood, 1989).

Bununla birlikte Cobb (1989) öğretim deneyinde bireysel ve sosyal öğrenme süreçlerini birlikte incelediği yeni bir yaklaşımı ele almaktadır. Bu yaklaşımda sosyal etkileşimin öğrenme sürecine nasıl yön verdiğinin incelenmesinde Blumer'in (1969) sembolik etkileşimcilik kuramı temel alınmaktadır. Sembolik etkileşimcilik sosyal bir yapı içerisindeki etkileşimler sonucu bireylerin hem kendilerine hem de sosyal yapının diğer unsurlarına semboller/roller atadıklarını ortaya koyan bir kuramdır. Bu sembollerin içerdiği anlamlar içerisinde bireyin sosyal yapı içerisinde kendisini nasıl algıladığı, topluluğu oluşturan unsurları nasıl algıladığı ve topluluğun kendisine yönelik oluşturduğu anlamları nasıl algıladığı ortaya çıkmaktadır. Topluluğun içerisindeki semboller ve algılar bu topluluğu oluşturan bireylerin eylemlerine yön vermektedir. Bu kuramın sınıftaki öğrenme sürecini anlamak amacıyla matematik eğitimi alanına dâhil edilmesi, sosyokültürel kuramın da üzerinde durduğu öğrenciler arası etkileşimin ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlamıştır.

Matematik öğrenim süreçlerinin incelenmesinde kullanılan öğretim deneyi deseninin paradigmasında radikal yapılandırmacılık ve sembolik etkileşimcilik kuramlarının sunduğu bakış açılarının bir arada kullanılması 'sınıf öğretim deneyi' olarak isimlendirilen yeni bir öğretim deneyi türünün gelişimini sağlamıştır (Cobb, 2000). Sınıf öğretim deneyi bireysel süreçlerin ya da sosyal bağlamın baskın biçimde ele alındığı öğretim deneylerinden ayrılmaktadır. Sınıf öğretim deneyinde, öğrenme sürecinin anlaşılması için öğrenme ortamındaki sosyal etkileşimlerin, sınıf mikrokültüründeki normların ve bireysel öğrenme süreçlerinin birlikte çözümlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma deseni bir yandan öğrencilerin matematiksel etkinliklerini sınıf içi sosyal etkileşimler bağlamında incelerken, diğer yandan öğrencilerin bireysel bağlamdaki matematiksel süreçlerinin analizine odaklanmaktadır. Bu yönüyle Cobb ve Bauersfeld (1995) sınıf öğretim deneyinin gelişmekte olan yeni bir yaklaşımı (emergent approach) temel aldığını belirtmektedirler.

Sınıf öğretim deneyi kapsamında Cobb (2000), yeni bakış açısı doğrultusunda yapılandırmacı öğretim deneyindeki bireysel öğrenme ortamını sınıf öğrenme ortamına genişletmiştir. Yeni yaklaşımda araştırmacı, öğretmen rolünü üstlenerek ya da sınıfın mevcut öğretmeni ile işbirliği yaparak sürece katılmakta ve öğrenme sürecinde rol oynayan sınıf içi sosyal unsurları da ele almaktadır. Bu noktada sınıf öğretim deneyi, yapılandırmacı öğretim deneyinden farklı olarak bireysel öğrenme süreçlerini açıklayan modelleri inşa etmeyi amaçlamamaktadır. Sınıf öğretim deneyi sınıftaki öğrenme sürecini bir sınıf mikrokültürü içerisindeki bireysel ve sosyal boyutları ilişkilendirerek çözümlenmeyi ve sınıftaki matematiksel uygulamaları geliştiren uygun öğrenme ortamlarını tasarlamayı hedeflemektedir.

Sınıf öğretim deneyinin odaklandığı sosyal unsurlar sınıfta yürütülen matematiksel etkinlikler ve sınıf normlarıdır. Sınıf mikrokültürü içerisindeki sosyal normlar bireylerin kendi rollerine, sosyal yapının diğer unsurlarının (öğretmen ve akranlar) rollerine ve matematik öğrenmenin genel doğasına yönelik

inançları sonucu ortaya çıkarken bireylerin bu sosyal yapı içerisinde nasıl davranacaklarını biçimlendirmektedir (Cobb, Yackel & Wood, 1989). Bunun yanında sınıftaki öğrencilerin matematiğin öğrenimine yönelik yaygın inançları ile şekillenen sosyomatematiksel normlar, bir öğrencinin matematikte neyi öğrenmeyi ön plana aldığını, ne tür matematiksel açıklamaları doğru kabul ettiğini ve matematik yapmayı nasıl anlamlandırdığını derin biçimde etkilemektedir (Cobb, 2000). Bu nedenle sınıf öğretim deneyinde matematik öğrenme süreçlerinin çözümlenmesi birincil amaç olsa da, öğrenme sürecinin tüm boyutlarıyla anlaşılmasında sınıf mikrokültürüne ait normların incelenmesi de kritiktir (Cobb, Yackel & Wood, 1989). Bu normların anlaşılmasında -ve yeniden düzenlenmesinde- sınıftaki işbirlikli çalışmaların, paylaşımların ve tartışmaların çözümlenmesi önemli kaynaklar sağlamaktadır.

Cobb (2000, s.321) sınıf öğretim deneyinde matematik öğrenimine ilişkin sosyal ve bireysel bakış açılarını Tablo 1'deki haliyle açıklamaktadır.

Tablo 1.

Sınıf Öğretim Deneyinin Analizinde Temel Alınacak Bireysel ve Sosyal Unsurlar

Sosyal Bakış Açısı	Bireysel / Psikolojik Bakış Açısı
Sosyal sınıf normları	Bireyin sınıfta kendi rolüne, diğer öğrencilerin rollerine ve matematiksel etkinliklerin genel doğasına ilişkin inançları
Sosyomatematiksel normlar	Bireyin matematiksel inançları ve değerleri
Sınıftaki matematiksel etkinlikler	Bireyin matematiksel kavramları ve etkinlikleri

Tablo 1'de iki başlık olarak verilen sosyal ve bireysel bakış açıları birbiriyle yakından ilişkilidir ve sınıftaki öğrencilerin öğrenme süreçlerinin incelenmesinde bu iki bakış açısının birlikte ele alınması yeni bir yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla sınıftaki sosyal süreçlerin ele alınması bağlamında etkileşimcidir. Aynı zamanda bu sosyal süreçlere ayrı ayrı katkı sağlayan bireysel etkinliklerin ele alınmasında ise yapılandırmacı bir bakış açısına sahiptir.

Sosyal sınıf normları

Sınıftaki sosyal normların öğrenme süreçlerindeki rolünü ele alan ilk öğretim deneyinde (Cobb, Yackel & Wood, 1989) öncelikle öğrencilerin bireysel süreçlerinin incelenmesinin amaçlandığı bilinmektedir. Buna karşılık araştırmacılar öğretim deneyinin başlangıcında öğrencilerdeki bireysel öğrenme süreçlerini etkileyen beklenmedik sosyal değişkenlerle karşılaştıklarını açıklamaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin grup çalışmalarında ve sınıf tartışmalarında yaptıkları matematiksel açıklamalar bazı sosyal normlar tarafından şekillenmiştir. Öğrenciler bu normlara bağlı alışkanlıkları doğrultusunda, sınıf içi tartışmalarda kendi anlamlarını oluşturmaya değil, öğretmenin aklındaki yanıtın ne olduğu üzerinde düşünmeye yönelmişlerdir. Öğretmenin ve öğrencilerin öğretimsel beklentileri arasındaki bu uyumsuzluk, sosyal sınıf normlarının öğretmenin rehberliği altında yeniden düzenlendiği bir öğrenme sürecinin yürütülmesini gerekli kılmıştır.

Cobb ve Yackel (1996) sınıf içerisindeki sosyal normların sadece belirli bir bireyin psikolojik süreçlerine atfedilemeyeceğini vurgulamaktadır. Sosyal normlar, bir topluluğun içerisindeki sosyal

etkileşimler sonucu, ortak bir inanç ve düşünce sistemiyle meydana gelmektedir. Bu normlar Cobb, Yackel ve Wood'un (1989) araştırmasında olduğu gibi sosyal düzeni ve sınıftaki işbirlikli etkinlikleri biçimlendirmektedir. Araştırmacılar bu normların değişimi üzerine yaptıkları çalışmalarda -her ne kadar öğretmenin kurumsallaşmış bir otorite olarak büyük etkisinin olduğunu kabul etseler de- öğrencilerin süreç içinde değişen inançlarının normların yeniden biçimlenmesinde önemli roller oynadığını belirlemişlerdir. Bu noktada öğrenciler kendi rolüne, öğretmenin ve akranlarının rolüne, sınıftaki tartışma süreçlerinin ne anlam ifade ettiğine yönelik inançlarını düzenleyerek sosyal normların değişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal etkileşimler sonucu ortaya çıkan ve değişen bireysel inançlar sınıftaki sosyal normların temelindeki psikolojik bileşenler olarak değerlendirilmektedir.

Sınıf öğretim deneyinde ne sosyal ne de bireysel boyutlar diğerinden daha önemli olarak görülmemelidir. Bunun yerine sosyal ve bireysel unsurlar sınıftaki öğrenme sürecinin sürekli etkileşim içerisindeki parçaları olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle Cobb ve Yackel (1996) öğrenme sürecinin araştırılmasında araştırmanın bağlamına uygun olarak psikolojik ve sosyolojik yaklaşımların bulunduğu gözlüklerin dönüşümlü olarak kullanılması gerektiğini açıklamaktadır. Sosyolojik yaklaşım bağlamında, araştırmacılar -sınıf mikrokültürünün içindeki gözlemciler olarak- sosyal normların değişimini araştırmaktadırlar. Psikolojik analizler bağlamında ise sınıf içerisinde odaklanılan belirli bireylerin sınıftaki öğrenme süreçlerini ve inançlarını nasıl düzenledikleri incelenmektedir. Sosyolojik ve psikolojik bakış açılarının dönüşümlü olarak ele alındığı sınıf öğretim deneyinde iki evrimsel sürecin diyalektiği dikkate alınmaktadır. Bu diyalektikte, bireylerin inançlarının değişimiyle sosyal normlar evrimleşirken, değişen sosyal normlar da bireylerin inançlarının nasıl şekilleneceğinde belirleyici olmaktadır.

Sınıftaki sosyal normların nasıl oluştuğu ve geliştiği örnek bir sınıf öğretim deneyi kapsamında (Uygan, 2016) incelenmiş, öğrencilerin geometri yazılımı ile desteklenen öğrenme ortamında geometrik akıl yürütme süreçlerinin değişimi analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan sınıf daha önce birbirini tanıyan öğrencileri içeren ve kendi sosyal normlarını oluşturmuş bir sınıf olmakla birlikte, öğrencilerin daha önce matematik derslerinde bilgisayar destekli uygulamalara aktif biçimde katılmadıklarını ve matematik derslerinde bilgisayarın sadece öğretmen tarafından bir öğretim aracı olarak kullanıldığını öğrenmiştim. Dolayısıyla sosyal normlar bağlamında öğrenciler, öğrenme ortamındaki bilgisayarın sadece sınıftaki otorite figürü olan öğretmenin kontrolü altında sürece dâhil edilebileceğine ve kendilerinin sınıftaki rollerinin de öğretmenin bilgisayardaki açıklamalarını takip etmek olduğuna inanmaktaydılar. Diğer yandan öğrencilerin öğretim deneyi sürecinde bilgisayarlardan aktif biçimde yararlanmaları onların zamanla sınıftaki öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin inançlarını değiştirmelerine neden oldu. Yeni sosyal normlar bağlamında öğrenciler bilgisayar destekli çalışmalarda matematiksel fikirler üretmeleri, öğretmenle ve akranlarıyla fikirlerini paylaşmaları ve sınıf tartışmalarına katılmaları gerektiğine inanmışlardı.

Öğretim deneyinin başlarında öğrencilerin bilgisayarlarda iki kişilik gruplar halinde çalışması zamanla bazı öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz rol oynayan sosyal normların ortaya çıkmasına neden olmuştu. Bu bağlamda evlerinde özel bilgisayarları olmayan bazı öğrencilerin çalışmalarda bilgisayar kullanma sorumluluğunu yanındaki arkadaşına bıraktıklarını gözlemiştim. Bu noktada sınıfta rollere ilişkin oluşan yeni inançlar bazı öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde pasif rolde kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle gruplar içerisinde bilgisayar kullanımına ilişkin baskın rol kazanan öğrencilerin, bu rolü teknoloji liderliği olarak algılamasını ve arkadaşlarını aktif olarak çalışmalara dâhil etmesini sağladım. Sınıftaki sosyal normlar zamanla herkesin işbirlikli çalışma sürecinin bir parçası olduğu yönünde değişim göstermişti. Yeni rollere ilişkin inançlar bilgisayarların daha

paylaşımını kullanılmasına ve sınıftaki tüm öğrencilerin çalışmalara aktif biçimde katılımına olanak vermişti.

Sosyomatematikselsel normlar

Sosyal normların pek çok disiplinin öğreniminde sınıflardaki önemli bir değişken olduğunu göz önüne alan Yackel ve Cobb (1996) diğer yandan matematik öğrenme ortamlarının kendine özgü bağlamını da ele alarak matematik öğreniminin belirleyicisi olan sosyal normları sosyomatematikselsel normlar olarak adlandırmışlardır. Sosyomatematikselsel normlar sınıftaki öğrencilerin gözünde bir probleme yönelik doğru çözüm yollarının neler olduğunu, hangi çözümlerin karmaşık geldiğini ve hangi matematikselsel açıklamaların geçerli kabul edildiğini etkilemektedir (Cobb & Yackel, 1996). Bu nedenle öğrencilerin kendi sosyal bağlamlarındaki öğrenme süreçlerinin anlaşılmasına ışık tutmaktadır.

Öğretim sürecinde sosyomatematikselsel normların rolünü ortaya koyan araştırmalardan biri Yackel ve Cobb'un (1996) öğretim deneyidir. Çalışma kapsamında, öğretimi gerçekleştiren öğretmen düzenli olarak öğrencilere bir problemi farklı yoldan çözen birisinin olup olmadığını sorarken, sınıftaki sosyomatematikselsel normların ilk olarak bu çözüm yollarının kullanılmasında belirleyici olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin genelinin, öğretmenin fikrini duyana kadar, farklı çözüm yollarının neler olduğunu ve neyin matematikselsel farklılık olarak değerlendirileceğini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim deneyinin sonraki aşamalarında öğretmen daha önce kullanmadığı sorgulayıcı yöntemleri öğretime dâhil ederken, öğrenciler çözüm yollarına ilişkin yapılan sınıf tartışmaları içerisinde bir otoriteden (öğretmen) bağımsızca fikirlerini savunmayı öğrenmişlerdir. Bu gelişim süreciyle birlikte matematik öğrenme ortamında oluşan yeni roller, inançlar ve ortak matematikselsel fikirler sınıfta farklı çözüm yollarının bağımsızca sorgulandığı sosyomatematikselsel normların doğmasına zemin hazırlamıştır.

Sosyomatematikselsel normların analiz edilmesi eğitimcilerle sınıftaki öğrenme süreçlerine hangi düşünce kalıplarının yön verdiği ve öğrenme ortamının nasıl geliştirileceği konularında bilgi vermektedir. Bu noktada sınıftaki öğrenci topluluğunun, matematik tartışmaları bağımsızca yürütebilecek "entelektüel özerkliğe" kavuşması matematik eğitiminin örtük amaçlarından biridir (Cobb, 2000). Entelektüel özerklik, bireylerin matematik yaparken kendi matematikselsel kapasitelerinden nasıl yararlanacaklarına ilişkin farkındalıklarını belirtirken, matematikselsel etkinliklerde öğretmenin ya da bir kitabın beyanına bağımlı olmayı kapsayan "entelektüel dışerikliğin" karşıtı olarak kullanılmaktadır (Cobb & Yackel, 1996, s. 179). Bir sınıfta entelektüel özerkliğe sahip olan öğrenciler üretilen matematikselsel fikirlerin doğruluğunu ya da yanlışlığını bağımsızca değerlendirebilmektedirler. Diğer yandan entelektüel özerkliğin gelişimi için öğrencilerin bir tartışmada mümkün olduğunca çok fikir paylaşımını yapması yeterli değildir. Bu noktada öğrencilerin hangi fikrin bir tartışmaya matematikselsel katkı sunacağıyla ilgili farkındalık kazanmış olması gerekmektedir (Cobb, 2000). Bu farkındalık düzeyleri, sınıfta hangi matematikselsel çözümlerin ya da açıklamaların kabul edilir olduğu konusundaki sosyal uzlaşıları yansıtan sosyomatematikselsel normlar kapsamında gelişmektedir.

Örnek sınıf öğretim deneyi üzerinden bir sınıfın oluşturduğu sosyomatematikselsel normlara örnekler verilebilir. Gerçekleştirilen öğretim deneyinde (Uygan, 2016), teknoloji destekli öğrenme ortamı kapsamında öğrencilerin geometri yazılımını kullanırken yazı tahtası ya da kâğıt gibi geleneksel araçlar üzerinden çalıştıkları geometrik temsillerden (çizimler) farklı temsil biçimlerini (geometrik oluşumlar) inşa etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda geleneksel araçların sunduğu temsil biçimi olan çizimler, geometrik kavramlara ilişkin zihindeki görüntüyü yazı tahtası ya da kâğıt üzerine resmetmeyi içerirken, geometrik oluşumlar geometrik kavramların temel özelliklerini uygun araçlarla (pergel, açılölçer, yazılım araçları vb.) inşa etmeyi kapsamaktaydı (Laborde, 1993). Bununla birlikte daha

önceden geleneksel öğretim araçlarının kullanıldığı öğrenme ortamında biçimlenmiş sosyomatematiksel normlar öğrencilerin kavramları inşa etme görevlerinde yazılımın oluşum araçları yerine çizim yapma araçlarını yeterli kabul etmelerine neden olmuştu. Bu noktada yazılımda yürütülen oluşum çalışmalarında öğrenciler ya baştan itibaren kavramların çizimlerini yapmaktaydılar ya da bir kavramın bazı temel özelliklerini inşa ettikten sonra göreve çizim araçlarıyla devam etmekteydiler. Bunun yanı sıra öğrencilerin çizimleri çoğunlukla geometrik kavrama ilişkin zihindeki prototip bir görüntüyü yansıtıyordu. Örnek olarak, dikdörtgen prototipi kısa ve uzun kenar çiftlerine sahip olan ve uzun kenar çifti düzlemde yatay konumda; kısa kenar çifti de dikey konumda görselleştirilen bir dörtgen çizimini içermekteydi. Öğrenciler tamamladıkları görevler sonunda öğretmenden ekranlarındaki sonuçları sürekli olarak test etmesini beklemekteydiler. Bu noktada öğrenciler tamamladıkları temsil biçimini değerlendirmeye ve tartışmaya yönelik entelektüel özerkliğe henüz kavuşmamışlardı.

Geometri yazılımında oluşturulmuş bir temsil biçimini değerlendirmenin en hızlı yolu ekrandaki şekilleri belirli noktalarından fare (mouse) yardımıyla sürüklemektir (Arzarello, Olivero, Paola & Robutti, 2002; Baccaglioni-Frank, 2010). Bu işlem tamamlanmış olan temsil biçiminin oluşum olup olmadığı konusunda kullanıcıya dönüt veriyordu. Temsil biçimi eğer bir oluşum ise sürükleme sırasında temel özelliklerini koruyordu. Bunun yanında öğrenciler bu değerlendirme sırasında geometrik bir kavramın prototipi dışındaki temsillerini görme fırsatı buluyorlardı. Örnek olarak ekrandaki sürüklemelerde karenin de dikdörtgenin temel özelliklerini içerdiği anlaşılmaktaydı. Yazılımın bu özelliği zamanla sınıftaki sosyomatematiksel normların yeniden düzenlenmesine neden oldu. Öğrenciler ilerleyen oluşum çalışmalarında sürükleme yardımıyla hem kendi sonuçlarını hem de akranlarının sonuçlarını değerlendirme, oluşumların eksik yönleri üzerinde akıl yürütme ve yeni yöntemler üzerinde tartışma geleneğini oluşturdular. Bunun yanı sıra öğrenciler çalışmalarında geometrik kavramların temel özellikleri arasındaki ilişkileri de dikkate alma alışkanlığı kazandılar. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim teknolojisiyle olan etkileşimler sonucunda entelektüel özerkliğin gelişim gösterdiği yeni sosyomatematiksel normlar ortaya çıkmıştı.

Sınıftaki matematiksel uygulamalar

Sınıf öğretim deneyinin üçüncü odak noktası olan sınıf içi matematiksel uygulamalar, öğrencilerin bireysel bağlamdaki matematik öğrenme süreçlerinin dışında topluluk olarak da matematiksel gelişimlerini nasıl gerçekleştirdiklerine ışık tutmaktadır. Bu uygulamaların analiz edilmesi sonucu öğrencilerdeki matematiksel fikirlerin nasıl oluştuğu, paylaşıldığı ve dönüşüm geçirdiği sınıf mikrokültürünün sosyal boyutlarıyla ilişkili olarak yorumlanmaktadır. Öğrencilerin bireysel bağlamdaki matematiksel kavramları ve etkinlikleri öğrenme ortamının psikolojik bileşenleri olmakla birlikte, bu psikolojik bileşenler sınıftaki sosyal süreçler kapsamında birbirlerini etkileyen ve dönüştüren bir ilişki içerisindeyler (Cobb & Yackel, 1996). Öğrenciler bu sosyal süreçlerde fikirlerini paylaşarak ve savunarak matematiksel uygulamaların gelişimine katkıda bulunurken, diğer yandan da sınıftaki matematiksel uygulamalar ışığında kendi matematiksel fikirlerini ve etkinliklerini yeniden düzenlemektedirler.

Öğrencilerin matematiksel uygulamalar kapsamında fikirlerini nasıl düzenlediğine aynı öğretim deneyinden örnekler verilebilir. Yürütülen sınıf öğretim deneyinde ‘Dörtgenler’ konusuna yönelik uygulamalar öğrencilerde eşkenar dörtgen kavramına yönelik yeni fikirlerin gelişmesini sağladı. Bu bağlamda eşkenar dörtgen oluşumunun amaçlandığı matematiksel görevlerde öğrencilerin hızlıca eşkenar dörtgenin eş kenarlarını inşa edecekleri ve doğrudan sonuca ulaşacakları stratejiler üzerinde düşündükleri görülmüştü. Öğrencilerdeki bu düşünce biçimi, eşkenar dörtgenin kenarlarının özelliğine dayalı tanımını (tüm kenarları eş olan dörtgene eşkenar dörtgen denir) temel almaktaydı.

Bununla birlikte öğrenciler doğrudan eş kenarları oluşturacakları bir strateji kullanamadılar. Bu durum onları eşkenar dörtgenin diğer özellikleri üzerinde tartışmaya ve sosyal etkileşim içerisinde fikirlerini yeniden yapılandırmaya yönlendirmişti. Öğrencilerin yeni matematiksel fikirleri eşkenar dörtgenin köşegenlerini merkeze almaktaydı. Bu noktada öğrenciler daha önceki çalışmalarda eşkenar dörtgende köşegenlerin birbirini dik ortaladığını ve köşegenlerin eşkenar dörtgenin simetri eksenleri olduğunu keşfetmişlerdi. Öğrenciler bu bilgileri üzerine inşa ettikleri yeni stratejilerde köşegenlerin oluşturulmasını birinci hedef olarak belirlediler. Bu kapsamda yazılımdaki ‘dik doğru’, ‘orta dikme’ ve dönüşüm geometrisi araçlarını içeren yeni stratejilerde, öğrenciler birbirini dik ortalayan köşegenlere sahip olan bir dörtgenin kenarlarının da eş olduğu fikrini geliştirdiler. Ortaya çıkan bir başka fikir de köşegenleri simetri eksenine olacak biçimde oluşturulan dörtgende de kenarların birbirine eş olduğuydu. İki matematiksel fikir de eşkenar dörtgen oluşumunun tamamlanmasını sağlamıştı. Bu matematiksel uygulamalar kapsamında tartışılan ve geliştirilen yeni matematiksel fikirler, öğrencilere eşkenar dörtgenin köşegen özelliğine dayalı tanımlarını da anlama olanağı verdi.

Sınıf öğretim deneyinde araştırmacının rolü

Sınıf öğretim deneyi araştırmacılara öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin ötesinde, bir öğrenci topluluğunun oluşturduğu sınıf mikro-kültüründe öğrenmeye etki eden sosyal unsurları araştırma sorumluluğu da vermektedir (Cobb, 2000). Bu nedenle araştırmacı sınıftaki sosyal ve sosyomatematiksel normları anlamak ve matematiksel tartışmalarda öğrencilerin matematiksel fikirlerinin nasıl değişim geçirdiğini belirlemek için uygun veri toplama araçlarını kullanmalı ve söz konusu boyutlara ilişkin geriye dönük analizleri gerçekleştirmelidir. Araştırmacılar bu analizler sonucu sosyal süreçler ile bireysel süreçler arasındaki ilişkileri keşfetmekte ve öğrenci matematiğinin değişimine yönelik bütüncül değerlendirmeler yapmaktadır.

Sınıf öğretim deneyinde araştırmacıların sürece öğretmen ya da gözlemci rolünde katılabilecekleri daha önce açıklanmıştı. Araştırmacıların sürece gözlemci olarak dâhil oldukları öğretim deneyinde öğretim süreci sınıfın mevcut öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Bunun yanında araştırmacıların sınıftaki öğrenme sürecine yönelik hipotezlerini oluştururken (Simon, 1995), öğretim bölümlerinden elde ettiği verileri analiz ederken ve yeni öğretim bölümlerinin planlamasını yaparken öğretmenle işbirliği içerisinde çalışması önemlidir. Araştırmacılar yeni öğretimsel planlamalar yaparken sınıfta matematiksel tartışmalara olanak sağlayacak görevleri hazırlamalıdır. Diğer yandan çalışmanın yürütüldüğü sınıf kültürü içerisinde bazı sosyal ve sosyomatematiksel normların öğrencilerin matematiksel tartışmalara kapalı olmalarına ve kendi fikirlerini oluşturmaktan kaçınmalarına neden olabileceği de dikkate alınmalıdır (Cobb, Yackel & Wood, 1989). Bu durumlarda araştırmacının görevi bu normların sınıf tarafından yeniden yapılandırılmasını sağlayacak öğrenme ortamlarını hazırlamaktır.

Öğretim Deneylerinin Temel Öğeleri

Öğretim deneyinin nasıl yürütüldüğü temel aldığı yaklaşıma bağlı olarak değişebilmektedir. Bununla birlikte 1976’dan itibaren yapılandırmacı yaklaşımla birlikte gelişim gösteren öğretim deneylerinin genel olarak bazı öğeleri içerdiği bilinmektedir. Bunlar keşfedici öğretim (exploratory teaching), öğretim bölümleri (teaching episodes), geriye dönük kavramsal analizler (retrospective conceptual analysis) ve öğrenme sürecine ilişkin deneyimsel ‘yaşayan’ modellerdir (living experiential models) (Steffe & Thompson, 2000; Steffe & Ulrich, 2014). Bu aşamalar sonraki alt başlıklarda örnek bir öğretim deneyinde (Uygan, 2016) yaşanan deneyimler kapsamında açıklanmıştır.

Örnek Bir Öğretim Deneyi

Bu bölümde ele alınan örnek öğretim deneyinin ortaya çıkışında Türkiye'deki ortaokullarda dinamik geometri yazılımlarının (DGY) matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceğine yönelik pedagojik ihtiyaçlar dayanak oluşturmuştur. Bu noktada Türkiye'deki ortaokul matematik öğretimi programlarında (MEB, 2009; MEB, 2013) DGY'nin öğretmenlere temel bir öğretim teknolojisi olarak önerildiği bilinmektedir. Buna karşılık, kendine özgü matematiksel temsil türleriyle birlikte epistemolojik yönden geleneksel öğretim araçlarından derin biçimde ayrılan DGY'nin öğrenme sürecinde ne tür olanaklar sağladığı ve öğrencilerin geometri öğreniminde bu araçtan nasıl yararlanacakları öğretmenlerce yanıtı belirsiz sorular olarak öne çıkmaktadır. Bu sorulara bağlama dönük yanıtlar sunmak araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştu.

Araştırma kapsamında bir öğretim teknolojisi olarak ele alınan DGY, geometrik kavramlara ilişkin temsiller üzerinde dinamik manipülasyonların yapıldığı ve bu manipülasyonların kullanıcıya kavramların özellikleriyle ilgili geri bildirimler sağladığı deneysel ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Leung, 2008; Leung, 2015). Bu bağlamda DGY'nin sağladığı öğrenme ortamı, öğrenciler için özel bir matematik laboratuvarıdır. DGY'de geometri yaparken kullanılan *geometrik oluşumlar (figures/constructions)*, kâğıt ve yazı tahtası üzerindeki *çizimlerden (drawings)* derin bir şekilde ayrılmaktadır (Laborde, 1993). Bu matematiksel temsil biçimlerinin özelliklerine 'Sosyomatematiksel Normlar' alt başlığında değinilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun teorik çerçevelerin ve desenin belirlenmesi ardından, sıra araştırmanın gerçekleştirileceği okulun ve sınıfın seçilmesine gelmişti. Kentte sosyo-ekonomik durumu yüksek ve orta düzeyde olan pek çok bölgedeki ortaokulun bilgisayar dersliğini kapatmış olması araştırmacıyı sosyo-ekonomik durumu orta-düşük düzeydeki bölgede yer alan bir ortaokula yönlendirdi. Bu okuldaki bilgisayar dersliği, evlerinde özel bilgisayar ya da internet bulunmayan öğrencilerin araştırma türündeki ödevlerini yapabilmeleri için çalışır durumdaydı. Bunun yanında okuldaki bir yedinci sınıf şubesi de 21 öğrenciden oluşmaktaydı ve bu durumun DGY destekli etkinliklerin verimini arttırabileceği düşünülmüştü.

Yürütülen sınıf öğretim deneyindeki teknoloji destekli öğrenme bağlamı, sınıftaki öğretim sürecini yürütecek olan öğretmenin DGY destekli öğretim konusunda deneyimli olmasını zorunlu kılmaktaydı. Bu noktada araştırmacının izleyebileceği yollardan birisi sınıfın mevcut matematik öğretmenine bu konuda eğitim vermektir. Ancak DGY'ye yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisinin olası gelişim süresi göz önüne alındığında mevcut öğretmen için yapılacak eğitimin uzun bir zamana yayılması söz konusuydu. Bu seçenek bir doktora tez araştırmasındaki süre kısıtlaması göz önüne alındığında riskli bir durum oluşturmaktaydı. İkinci seçenek, DGY destekli öğretim konusunda deneyimli bir öğretmeni okul dışından sağlamak ve bu öğretmenin mevcut sınıftaki öğrencileri daha yakından tanıyacağı bir pilot çalışma yürütmektir. Ancak öğretim deneyi başladığında bu öğretmenin haftada iki ya da üç gün araştırmanın yürütüleceği okula gelmesi gerekecekti. Üçüncü seçenek DGY konusunda deneyimli öğretmenlerin çalıştığı bir ortaokulda bu araştırmayı yürütmektir. Ancak kentte bilgisayar dersliğine sahip olan bir diğer ortaokulda da hem öğretmenlerin DGY konusunda deneyimleri bulunmamaktaydı hem de sınıflar daha kalabalıktı. Mevcut şartlar değerlendirildiğinde araştırmacı sınıf öğretim deneyine araştırmacı/öğretmen rolünde katılmaya karar verdi.

Araştırmacının daha önce bir öğretim deneyi yürütmemiş olması ve karşısında daha önce birlikte çalışmadığı bir öğrenci topluluğunun olması onun dikkate alması gereken konulardı. Bu bağlamda öğrencilerin geometri çalışmalarında bilgisayarı kullanma becerileri ne düzeydeydi? Araştırmacının henüz fiziksel koşullarına yabancı olduğu bir bilgisayar dersliğinde yürütülecek öğretim deneyinde

karşılaşabileceği teknik ve öğretimsel sorunlar neler olabilirdi? Yanıtı henüz belirsiz olan bu sorular araştırmacıyı, öğretim deneyinin yürütüleceği sınıfla, 2014 – 2015 öğretim yılının güz döneminde bilgisayar dersliğinde sekiz haftalık keşfedici öğretim sürecini gerçekleştirmeye yöneltti. Sonraki alt başlıkta öncelikle keşfedici öğretimin ne olduğu ve hangi özellikleri içerdiğiyle ilgili açıklamalar yapılmış, daha sonra araştırmacının bu süreç ile ilgili deneyimlerine yer verilmiştir.

Keşfedici öğretim

Keşfedici öğretim, daha önce bağımsızca bir öğretim deneyi yürütmemiş olan araştırmacıların, öğretim deneyine katılmadan önce öğrenci matematiğine ilişkin ön deneyimler kazanması amacıyla gerçekleştirmeleri gereken bir aşamadır (Steffe & Thompson, 2000). Bu aşama araştırmacılara öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl anlamlandırdıkları ve öğrenmenin nasıl bir yol takip ettiği ile ilgili bilgiler sağlarken, aynı zamanda öğretim deneyine katılacak öğrencilerin belirlenmesine de zemin hazırlamaktadır. Keşfedici öğretim aşamasında araştırmacıların kendi kavramsal ve işlemsel bilgilerini bir kenara bırakmaları ve -öğrencilere kendi bilgilerini empoze etmeksizin- sadece öğrenci matematiğine odaklanmaları kritiktir. Aksi durumda araştırmacıların öğrenci matematiği yerine kendi matematik bilgilerini ön plana almaları ve araştırma sürecinde “tuzağa” düşmeleri söz konusudur (Stolzenberg, 1984). Keşfedici öğretimin bir diğer amacı da öğrencilerin matematik bilgilerini hangi süreçlerle yapılandırabileceklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmak ve öğretim süreciyle ilgili başlıca hipotezleri oluşturmaktır. Bu hipotezlerin belirlenmesi, yapılandırmacı öğretim deneyinin bilimsel anlamda bir “deney” niteliğine sahip olmasında büyük öneme sahiptir (Steffe & Ulrich, 2014). Ancak bu hipotezler nicel deneysel araştırmalardaki hipotezler gibi düşünülmemelidir. Çünkü öğretim deneyi kapsamındaki hipotezler sürece bağlı olarak değişikliğe uğrayabilmektedir.

Yürüttüğüm öğretim deneyi kapsamında bilgisayar dersliğinde gerçekleştirdiğim keşfedici öğretimde öğrencilerin geometri problemlerindeki akıl yürütme süreçlerinin ne olduğunu görmem ve öğretim deneyi için öncül hipotezlerimi oluşturmam önemliydi. Buradan hareketle birinci haftadan itibaren kameraların da dâhil olduğu bilgisayar dersliğinde öğrencilerle karşılıklı olarak birbirimizi tanımayı, öğrencilerin geometrik akıl yürütme ve teknolojik bilgi bağlamında ön öğrenmelerinin farkında olmayı ve ortamdaki veri toplama araçlarına uyum sağlanmasını amaçladım. Bu nedenle keşfedici öğretimde, öğrenme ortamının fiziksel olanaklarını da dikkate alarak, öğrencilerin bilgisayarlarda bireysel ya da ikişerli gruplar halinde çalışmalarını uygun gördüm. Bunun yanında ikili grupların oluşumunda sınıfa müdahale etmek yerine bu süreci doğal akışına bırakmaya karar verdim. Dikkate almam gereken bir diğer önemli konu ise, öğrencilerin DGY ile ilk kez öğretim deneyi içerisinde tanışacak olmalarıydı. Çünkü öğretim deneyi içerisinde öğrencilerin baştan sona bu teknolojiyi nasıl öğrendikleriyle ilgili matematik eğitimcilerine bir kaynak sağlamayı da amaçlamıştım. Bu nedenle öğretim deneyinden önce yürüttüğüm keşfedici öğretim kapsamındaki etkinliklerde DGY’de farklı bir bilgisayar yazılımını kullandım. Bu yazılım da geometri öğretimini destekleyen bir yazılımdı ve öğrencilerin geometri çalışmalarında yazılım kullanma becerilerini bu teknoloji aracılığıyla değerlendirdim. Bu çalışmalar farklı yeterliklere sahip odak öğrencilerin belirlenmesinde bana önemli veriler sağladı. Süreç içerisinde bilgisayardaki matematiksel görevler üzerinde bağımsızca çalışan öğrencileri iyi düzeyde; zaman zaman akranlarının ya da öğretmenin desteğine ihtiyaç duyan öğrencileri orta düzeyde; sık sık akranlarının ya da öğretmenin desteğini isteyen öğrencileri ise düşük düzeyde teknoloji yeterliğine sahip olarak sınıflandırdım.

Keşfedici öğretim devam ederken öğrencilerin bilgisayarlarda ikişerli olarak çalışmaları, kaydedilen bilgisayar ekran görüntülerinde akıl yürütme süreçlerinin bireysel olarak nasıl gerçekleştiğini değerlendirmeyi bulanıklaştırıyordu. Bu durum öğretim deneyi sürecindeki veri toplama araçlarının klinik görüşmelerle de desteklenmesini gerekli kılarken; klinik görüşmeleri kaç odak öğrenciyle ve ne

sıklıkla yürüteceğim elimdeki zamanı ve öğrencilerin motivasyonlarını dikkate aldığımda dikkatlice planlamam gereken konular olarak öne çıktı. Bu aşamada, öğrencilerin ikili gruplar içerisinde çalıştıklarını da göz önüne alarak, üç gruptan altı öğrencinin bireysel olarak klinik görüşmelere katılmasına karar verdim. Bu sayede her birinin akıl yürütme süreçlerinin gelişimini derinlemesine incelemeyi hedefledim.

Klinik görüşmelere katılacak odak öğrencileri belirlemek için, keşfedici öğretimin sonunda bilgisayar kullanma becerileri farklılaşan on bir öğrenciyle geometrik akıl yürütmeye odaklı problemlerin yer aldığı ön klinik görüşmeleri gerçekleştirdim. Keşfedici öğretim sürecinin ve klinik görüşmelerin verilerinin analizi sonucunda 11 öğrencinin akıl yürütme süreçlerini, klinik görüşmelere yönelik tutumlarını, bilgisayar dersliğinde kiminle birlikte çalıştıklarını ve evlerinde özel bilgisayarları olup olmadığını dikkate alarak; aynı bilgisayarda çalışan Atakan-Veli; Sera-Sıla, Lale-Nuray ikililerini (öğrencilerin gerçek isimleri değildir) araştırmanın altı odak öğrencisi olarak belirledim. Odak öğrencilerden Atakan ve Sera iyi düzeyde, Sıla ve Lale orta düzeyde, evlerinde özel bilgisayarları olmayan Veli ve Nuray ise düşük düzeyde teknoloji yeterliğine sahipti. Böylece her bir ikili, teknoloji yeterliği bağlamında farklı kombinasyonda seçilmişti.

Keşfedici öğretim sürecindeki matematiksel tartışmalar bana sınıftaki öğrencilerin geometrik yapılar üzerinde ilişkilendirme yapabildiklerini göstermişti. Bununla birlikte, öğrenciler matematiksel görevlerde ileri düzeyde genelleme yapma, dinamik düşünme ve tümdengelimli akıl yürütme türündeki düşünme biçimlerini sınırlı olarak gerçekleştirmişlerdi. Bu noktada, öğrencilerin DGY’de bu akıl yürütme süreçlerini kullanma olanağı bulacakları uygun öğrenme ortamlarını hazırlamayı hedefledim. Bu bağlamda DGY’de sürüklenme stratejilerinin kullanıldığı, geometrik yapıların özelliklerinin analiz edildiği ve DGY destekli ispatlar üzerinde tartışıldığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akıl yürütme süreçleri için önemli fırsatlar sunacağını tahmin etmekteydim. Öğretim deneyindeki temel hipotezim öğrencilerin bu çalışmalarla dinamik düşünme, genelleme ve tümdengelimli akıl yürütme süreçlerini geliştirecekleriydi.

Öğretim bölümleri

Öğretim bölümleri öğretim deneyi kapsamında öğretim süreçlerinin gerçekleştiği ve öğrenci etkinliklerine ilişkin verilerin toplandığı kısımlardır. Öğretim bölümünün temel öğeleri bir öğretici, katılımcı öğrenciler ve öğretim bölümlerini kaydeden bir araştırmacıdır. Öğretim bölümlerinde öğreticinin kim olacağı öğretim deneyinin temel aldığı yaklaşıma bağlı olarak değişmektedir. Bir ya da birkaç öğrencinin bireysel öğrenme süreçlerini incelemeye odaklanan yapılandırmacı öğretim deneyinde öğretim bizzat araştırmacı tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle öğretici, araştırmacı/öğretmen (teacher/researcher) olarak adlandırılmaktadır (Steffe & Ulrich, 2014). Bu tür öğretim deneylerinde araştırmacı/öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim bölümlerinin öğrencileri yakından tanıyan bir gözlemci (bir öğretmen ya da ikinci bir araştırmacı) tarafından da takip edilmesi önemlidir. Sınıf öğretim deneyinde ise öğretici rolü araştırmacılardan birisinde ya da sınıfın mevcut öğretmeninde olabilir (Cobb, 2000).

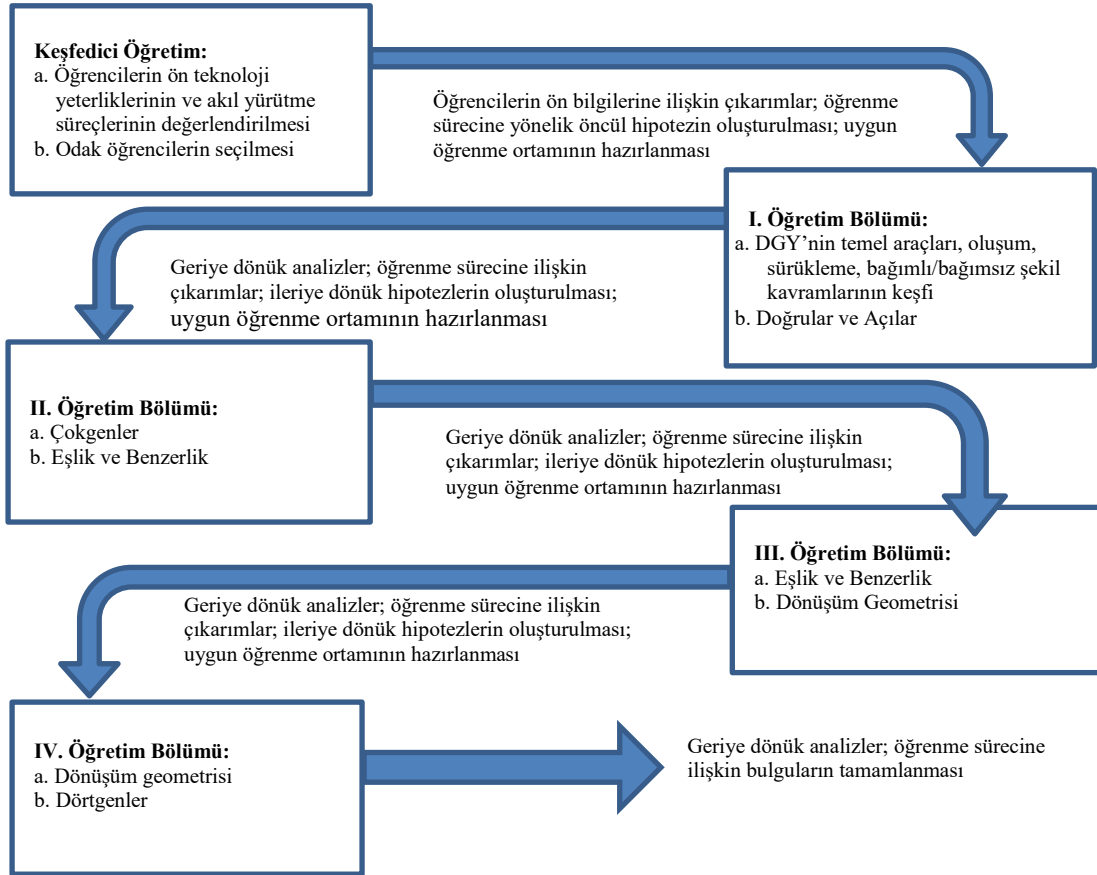
Öğretim deneyine ilişkin verilerin toplanmasında temel araç öğretim bölümüne ilişkin gözlem ve video kayıtlarıdır. Toplanan veriler her bir öğretim bölümü ardından analiz edilmektedir. Analizlerden elde edilen bulgular hem süregelen öğrenme süreçlerinin anlaşılmasında hem de öğrencilerin sonraki öğrenme yollarına ilişkin hipotezlerin oluşturulmasına kaynak sağlamaktadır (Steffe, 1991). Yapılandırmacı öğretim deneyine ilişkin öğretim bölümlerinde araştırmacı/öğretmen öğrenci matematiğini deneyimleyeceği uygun öğretim etkinliklerini yürütmekte ve sürece ilişkin verileri toplamaktadır. Araştırmacı/öğretmen, öğretim bölümlerinin sonunda öğrenme sürecine ilişkin yaptığı

analizlerle hipotezlerini değerlendirirken; öğrencilerin sonraki öğrenme yollarının gelişimine zemin hazırlayabileceğini düşündüğü öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklanmaktadır. Araştırmacılar sınıf öğretim deneyinde de öğretim bölümlerine öğretmen rolünde katılabilmektedir. Öğretim sürecinin sınıfın mevcut öğretmeni tarafından yürütüldüğü sınıf öğretim deneylerinde ise araştırmacılar öğretim bölümlerine gözlemci olarak katılmaktadır (Cobb, Yackel & Wood, 2011) ve öğretim bölümlerinin planlanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmen ile birlikte çalışmaktadırlar.

Öğretim deneylerinde sürecin çıkış noktasını oluşturan öncül hipotezin değerlendirilmesi dışında, araştırmacının bir diğer görevi de öğretim deneyi süresince yeni hipotezleri oluşturmak ve test etmektir (Simon, 1995). Öğrencilerin sonraki öğretim bölümlerindeki olası öğrenme yollarına ilişkin öngörülerini yansıtan bu hipotezler geride kalan öğretim bölümlerinin kayıtlarının analiz edilmesinin ardından değerlendirilmekte ve yeniden düzenlenmektedir (Hackenberg, 2010; Steffe & Ulrich, 2014). Hipotezlerin oluşturulmasındaki temel kaynaklar öğrencilerin öğretim bölümleri içerisindeki matematiksel etkinlikleri ve kullandıkları dil olmakla birlikte, araştırmacılar öğrencilerin söylemlerinin ve davranışlarının altındaki olası anlamlara yönelik çıkarımlarda bulunmaktadır.

Araştırmacının öğretmen rolünde katılacağı bir öğretim deneyinin öncesinde, öğrencileri daha yakından tanımak ve öğrenci matematiğine ilişkin ön deneyimler kazanmak amacıyla keşfedici öğretim sürecini gerçekleştirebildiğini biliyoruz (Steffe & Thompson, 2000). Bununla birlikte öğretim bölümlerini yürüten ve veri topladığı öğretim ortamının bir parçası haline gelen araştırmacının bu süreci dışarıdaki bir gözlemci gibi yorumlaması zorlaşmaktadır. Ayrıca, her ne kadar keşfedici öğretim sürecinde öğrencilerle ilgili bilgi edinilse de araştırmacı/öğretmenin öğretim bölümleri içerisinde beklenmedik bir öğrenci hatası ya da anlamlandıramadığı bir işlem ile karşılaşmasının olağan bir durum olduğu da unutulmamalıdır. Bu olası durumlarda, araştırmacının öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha güvenilir çıkarımlar yapması için, öğretim bölümlerini takip eden bir (dış) gözlemciye danışması önerilmektedir (Steffe & Ulrich, 2014). Bu nedenle öğrencileri daha önceden tanıyan deneyimli bir öğretmenin ya da ikinci bir araştırmacının sürece yönelik değerlendirmeleri araştırmacı/öğretmenin gözünden kaçan noktaları aydınlatılabilmektedir. Bu değerlendirmeler hem öğrenci matematiğinin anlaşılmasına, hem de sonraki öğrenme ortamlarının tasarlanmasına değerli katkılar sağlamaktadır. Örnek olarak, yürüttüğüm öğretim deneyinde keşfedici öğretim aşamasını tamamladığımda öğrencilerin hem matematiksel hem de teknoloji bağlamındaki ön bilgileri konusunda fikir sahibi olmuştum. Bunun yanında araştırmacı/öğretmen olarak yürüteceğim öğretim bölümlerinde, ortaokulda çalışan ve sınıfı daha önceden tanıyan bir matematik öğretmenin sürece tanıklık etmesi ve öğrenci matematiğine ilişkin bana danışmanlık yapması önemliydi. Bu nedenle sınıfın mevcut matematik öğretmeni danışman rolünde sürece dâhil oldu.

Yürüttüğüm öğretim deneyi, süreç boyunca yaptığım değerlendirmeler ve yeni planlamalar sonucunda dört öğretim bölümünü içerecek biçimde tamamlandı (Şekil 2).



Şekil 2. Örnek bir öğretim deneyinin içerdiği öğretim bölümleri

Şekil 2’de her bir öğretim bölümü, matematiksel içerikleriyle birlikte bütüncül olarak görülebilmektedir. Öğretim bölümlerinin detayları için Uygan (2016) incelenebilir.

Klinik görüşmeler

ABD’de 1976’dan sonra yürütülen öğretim deneylerinin Piaget’nin (1952) klinik görüşme tekniğinden türediği ve öğrenci matematiğinin gelişimine odaklanan daha kapsamlı bir süreci içerdiği daha önce açıklanmıştır. Bu noktada bazı araştırmacılar bir öğrenciyle bireysel olarak yürütülen yapılandırıcı öğretim deneyini klinik görüşmenin özel bir türü olarak ifade etmektedir (Engelhardt, Corpuz, Ozimek & Rebello, 2004). Bu nedenle öğrenci matematiğinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan iki yöntem arasında organik bir bağ olduğu söylenebilir.

Bir sınıfta yürütülen öğretim deneyinde, araştırmacılar öğrenme sürecine ilişkin verileri gözlem, video kayıtları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplayabilmektedir. Bunun yanında araştırmacılar öğrencilerin belirli bir aşamadaki sahip oldukları matematiksel bilgiyi ya da akıl yürütme biçimlerini daha ayrıntılı biçimde görmeyi amaçlayabilirler. Bu tür durumlarda klinik görüşme tekniği öğretim deneyi kapsamında veri çeşitlenmesi sağlayan özel bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Cobb & Steffe, 1983). Böylece araştırmacılar özel olarak odaklandıkları bazı öğrencilerin matematiksel bilgiyi

nasıl yapılandığına ilişkin daha güvenilir çıkarımlara ulaşabilmektedirler. Klinik görüşme oturumları öğretim deneyinin öncesinde, öğretim bölümlerinin aralarında ve öğretim deneyi sonunda gerçekleştirilebilmektedir (Elstak 2007).

Yürüttüğüm öğretim deneyi kapsamında gerçekleştirdiğim klinik görüşmeler, öğrencilerin bireysel akıl yürütme süreçleriyle ilgili daha detaylı veriler toplamamda önemli bir veri toplama aracı olmuştur. İlk aşamada kullanmayı planladığım veri toplama araçları sınıftaki öğretimi farklı açılardan kaydeden ve odak üç adet kamera, öğrencilerin DGY'deki ürünleri, bilgisayar ekranındaki işlemleri kaydeden bir yazılım ve araştırmacı günlüğüydü. Bu süreçte odak öğrencilerin öğretim bölümlerindeki akıl yürütme süreçlerini, sınıf içi tartışmaların ve ekrandaki işlemlerin video kayıtları üzerinden analiz etmeyi amaçlamıştım. Diğer yandan bu kayıtlar, ağırlıklı olarak öğrenme sürecinin sosyal boyutlarına ilişkin verileri sunmaktaydı. Öğrenciler sınıf içi tartışmalar sonunda kendi matematik bilgilerini nasıl yapılandırmaktaydı? Akıl yürütme süreçlerindeki bireysel farklılıklar nelerdi? Öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinde yararlandıkları yazılıma ilişkin bireysel kullanım şemaları nasıl ortaya çıkmaktaydı? Bilgisayar ekranına yönelik kayıtlar da bu sorulara net yanıtlar bulmamı zorlaştırıyordu. Çünkü odak öğrenciler bilgisayardaki işlemleri iki kişilik grup çalışmaları içerisinde dönüşümlü olarak gerçekleştiriyorlardı. Bu çalışmalarda öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl inşa ettiklerine ve işlemler sırasında nasıl akıl yürüttüklerine yönelik güvenilir bir çıkarım yapamıyordum. Bu nedenle öğretim deneyinin öncesinde, öğretim bölümlerinin aralarında ve öğretim deneyinin sonunda odak öğrencilerin katıldığı klinik görüşme oturumlarını gerçekleştirmeye karar verdim.

Birinci öğretim bölümünde öğrencilerin DGY'nin temel araçlarına ve kavramlarına yönelik öğrenme süreçlerine odaklanmıştım. Bu doğrultuda öğrencilerin 'Doğrular ve Açılar' konusu kapsamında temel DGY araçlarını kullanabilecekleri basit etkinlikleri tamamlamalarını sağladım. Öğrencilerin DGY'yi kullandıkları sırada karşılaştıkları bazı zorluklar sonraki öğretim bölümlerine dönük önlemler almamı sağlamıştı. Bununla birlikte DGY'ye yönelik öğrenci zorluklarını daha detaylı görmeli ve gerekirse bu zorlukların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu analiz etmeliydim. Bu amaç doğrultusunda birinci klinik görüşme oturumunu gerçekleştirmeye karar verdim. Yürütülen klinik görüşmede öğrencilerin temel DGY araçlarını kullanmalarını gerektiren "*Doğru oluşturabilir misin?, Dik doğru oluşturabilir misin?*" gibi kısa işlemlerle çok sayıda soru sordum. Klinik görüşmenin bulguları öğrencilerin zaman zaman göreve uygun aracı seçemediklerini, seçilen aracın prosedürünü uygulayamadıklarını, aracı yanlış menülerde aradıklarını, araçların ikonlarını karıştırdıklarını, fare kullanımına dayalı anlık hatalar yaptıklarını ve DGY'de çizim ile oluşumu birbirinden ayırt edemediklerini göstermişti. Bu zorlukların nedenlerini incelediğimde bazılarının temelinde matematiksel kavramlara ilişkin bilgi eksikliğinin, keşfedici öğretim sürecinde kullanılan yazılıma dayalı alışkanlıkların, bazı DGY araçlarındaki pedagojik sınırlıkların ve geleneksel öğretim ortamlarında kullanılan geometrik temsil biçimlerine (çizimlere) yönelik alışkanlıkların bulunduğunu gördüm. Bu bulgular ikinci öğretim bölümünü planlarken alacağım öğretimsel kararlarda bana ışık tutmuştu.

İkinci öğretim bölümünde öğrenciler 'Eşlik ve Benzerlik' konusu kapsamında 'benzerlik oranı' kavramını keşfettikleri ve uzunluklar üzerinde orantısal akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirdikleri DGY çalışmalarını tamamlamışlardı. Üçüncü öğretim bölümünde dönüşüm geometrisi kapsamında DGY destekli çalışmaları yürütecektim. Bu çalışmalarda yansıma dönüşümü içerisindeki ilişkilerin anlaşılması için yansıma doğrusu kavramının özelliklerinin keşfedilmesi gerekmektedir. Bu özelliklerin keşfi için orta dikme kavramına ilişkin ön bilgilere sahip olunmalıydı. Buradan hareketle ikinci klinik görüşme oturumunda öğrencilerin orta dikme inşası yapacakları bir geometrik yer problemine yer vermeye karar verdim. Görüşmenin bulguları, öğrencilerin ilgili problemde 'izi aç' aracı ve sürükleme stratejileri aracılığıyla belirli özellikteki noktalar üzerinde ilişkilendirme yaptıkları,

dinamik düşündükleri ve söz konusu noktalar kümesinin bir orta dikme oluşturduğuna yönelik genelleme yaptıklarını gördüm. ‘Doğrular ve Açılar’ konusuna ilişkin benzer geometrik yer çalışmaları önceki öğretim bölümlerinde de tamamlanmıştı. İkinci klinik görüşme oturumu, geride kalan öğretim bölümleri sonunda öğrencilerin geometrik yer çalışmalarında DGY’yi etkin biçimde kullandıklarını ve orta dikmenin özelliklerini kullandıklarını göstermişti.

Üçüncü öğretim bölümünde öğrenciler gerçek yaşam durumlarından resimleri içeren DGY çalışmaları aracılığıyla yansıma dönüşümünü analiz ettiler. Söz konusu çalışmalar öğrencilerin yansıma doğrusunun özelliklerine ve simetrik yapılarla ilişkilerine yönelik genellemeler yapmalarına olanak sağlamıştı. Bu çalışmaların ardından DGY’de verilen eş çokgenlerin simetrik olup olmadığını ispatlamaya yönelik problemlerde öğrencilerin çeşitli düşünme yollarından yararlandığını gözledim. Bu aşamada öğrencilerin DGY’deki ispat süreçlerinde nasıl akıl yürüttüklerini daha detaylı görmek için çözüm yollarını daha yakından deneyimlemem gerekmekteydi. Buradan hareketle üçüncü klinik görüşme oturumunda odak öğrencilerin ispat türündeki iki problem üzerinde bireysel olarak çalışmalarını sağladım. Bu problemler DGY’de verilen eş çokgenlerin arasında yansıma dönüşümü olup olmadığını ispatlamaya yönelikti. Klinik görüşme bulguları öğretim deneyi sırasında öğrencilerde gözlediğim düşünme biçimlerini sınıflandırmama olanak vermişti. Birinci problem kapsamında Nuray ekrandaki çokgenlerin ve yaptığı çizimlerin görünüşü üzerinden sadece algıya dayalı çıkarımlar yaparken; Sıla ve Lale çokgenler arasında rastgele çizdikleri doğrular ve ‘doğruda yansıt’ aracı yardımıyla deneme-yanılma stratejisini kullandılar. Diğer odak öğrencilerden Atakan ve Veli ise ispat sürecinde yansıma doğrusunun özelliklerine dayalı akıl yürüttüler. Buna karşılık Atakan ve Veli’nin ispat süreci hatalı sonuçlar da verebilen geri-çıkarma (abduction) türündeki akıl yürütme biçimini (Peirce, 1960) içermekteydi. Altıncı öğrenci Sera ise yansıma doğrusunun orta dikme özelliğini dikkate alarak tümdengelimli akıl yürütme sürecini gerçekleştirdi. Yaptığım analizler, öğrencilerin birinci problemde dört farklı çözüm yolunu takip ettiklerini göstermişti. Diğer yandan bazı öğrencilerin ikinci problem kapsamında akıl yürütme süreçlerini ve çözüm yollarını değiştirdiklerini gördüm. Örnek olarak Atakan ikinci problemde öncelikle geri-çıkarma üretirken, sonrasında bu akıl yürütme biçiminin ulaştırdığı sonuca güvenmemiş ve yansıma doğrusunun ‘orta dikme’ özelliği üzerinden tümdengelimli çıkarımlara ulaşmıştı. Üçüncü klinik görüşme oturumunun bulguları, dördüncü öğretim bölümüne yönelik hazırlayacağım yeni ispat çalışmalarında hangi boyutlara dikkat edeceğim konusunda bana yeni ipuçları vermişti.

Dördüncü öğretim bölümündeki sınıf içi tartışmalarda pek çok öğrenci daha önce kullandığı düşünme biçimini değerlendirme ve geliştirme olanağı yakalamıştı. Yeni ispat süreçlerinde tümdengelimli akıl yürütme süreçlerini içeren çeşitli stratejilerin sınıf tarafından benimsenmiş olduğunu gördüm. Öğrencilerin DGY’de geliştirdikleri stratejileri daha yakından deneyimlemek ve odak öğrencilerin akıl yürütme süreçlerindeki değişimi modellemek amacıyla ispat türündeki problemleri yeniden ele aldığım dördüncü klinik görüşme oturumunu gerçekleştirdim. Klinik görüşmedeki problemde öğrencilerin DGY’de verilen iki eş çokgenin arasında yansıma dönüşümü olup olmadığını ispatlamalarını istemişim. Ortaya çıkan bulgular, Atakan, Veli, Sera, Lale ve Nuray’ın çokgenlerin karşılıklı köşe noktaları arasında oluşturulan doğru parçalarının orta dikmelerini karşılaştırdıklarını; Sıla’nın ise bu doğru parçalarından birisinin orta dikmesi ile diğerinin orta noktasını ilişkilendirdiğini göstermişti. Bu bağlamda öğrencilerin tümü yansıma doğrusunun ‘orta dikme’ özelliğinden yararlanmışlar ve tümdengelimli akıl yürütme süreçlerini içeren iki farklı strateji kullanmışlardı. Bu stratejilerden birincisinin sınıfta daha yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktaydı.

Öğretim deneyi boyunca gerçekleştirdiğim klinik görüşme oturumları bana farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin akıl yürütme biçimlerinin DGY’deki öğrenme ortamlarında nasıl

değiştğine yönelik detaylı veriler sağlamıştı. Bu sayede öğretim deneyinin bir diğer unsuru olan geriye dönük kavramsal analizler için süreç boyunca zengin veri setleri oluşturmuş oldum.

Geriye dönük kavramsal analizler

Öğretim bölümlerinin video kayıtlarına ilişkin yapılan geriye dönük kavramsal analizlerin öğretim deneyinin kritik unsurlarından birisi olduğu bilinmektedir. Geriye dönük kavramsal analizlerle, öğretim bölümlerine ilişkin elde edilen kayıtlar baştan itibaren yeniden çözümlenirken, bu sayede öğrencilerdeki matematiksel kavramların ve akıl yürütme süreçlerinin nasıl gelişim gösterdiği görülmektedir (Hackenberg, 2010). Geriye dönük analizler titiz bir çalışma sürecini içermektedir. Bu noktada öğretim deneyi yürütmeyi amaçlayan pek çok araştırmacının geriye dönük kavramsal analizler için yeterli planlamayı yapmadıkları için süreci başarıyla gerçekleştiremedikleri bilinmelidir (Steffe & Ulrich, 2014). Öğretim bölümleri içerisinde öğrenci matematiğini yakından deneyimleyen araştırmacı öğrenme ortamında neler olduğunu aklında tutarken, bu bilgiler video kayıtlarının analizi ile birlikte daha net bir resim sunmakta ve araştırmacının öğretim bölümü sırasında öğrencilerde fark edemediği bazı spontane öğrenmeleri de görmesini sağlamaktadır. Bunun yanında geçmiş öğretim bölümlerine ilişkin video kayıtlarının yeniden incelenmesi araştırmacının daha önceki deneyimlerini hatırlamasına, yeni ve eski bulgular arasındaki bağlantılar kurulmasına ve öğrencilerdeki yeni öğrenmelere zemin hazırlayan etkenlerin farkında olmasına da olanak vermektedir.

Yürüttüğüm öğretim deneyi kapsamındaki üçüncü klinik görüşme oturumunda odak katılımcılar DGY’de iki eş çokgenin gizli bir doğruya göre simetrik olup olmadıklarını incelemişlerdi. Görüşmenin ilerleyen dakikalarında katılımcılardan Atakan ve Veli ekrandaki iki eş çokgenin karşılıklı köşelerinin orta noktalarını oluşturdu ve orta noktaların doğrudan olduklarını belirterek, verilen çokgenlerin söz konusu noktalarından geçen doğruya göre simetrik olduklarını açıkladılar. DGY’deki problemde katılımcılara verdiğim çokgenler gerçekten de söz konusu doğruya göre simetrikti, ancak Atakan ve Veli’nin izledikleri yöntem, klinik görüşmenin ikinci problemde onların hatalı yanıtlar vermesine neden oldu. İkinci problemde DGY’de verilen iki eş çokgen arasında yansıma dönüşümü değil, ötelemeli yansıma dönüşümü vardı ve ötelemeli yansıma da orta noktalar yine doğrudan olarak gözlenmekteydi. Veli yaptığı gözleme dayanarak yeni verilen çokgen çiftinin de simetrik olduğunu açıklamıştı. Atakan ise orta noktaların doğrudan olduklarını gözlemesine karşılık tereddüte düşmüştü. Çünkü çokgenleri birbirine doğru sürüklediğinde köşe noktalarının ve orta noktaların hiçbir durumda çakışmadıklarını fark etmişti. Buradan hareketle Atakan yansıma doğrusunun farklı özelliklerini de dikkate aldı ve çokgenlerin karşılıklı köşelerini birleştiren doğru parçalarını çizdi. Ardından her bir doğru parçasının orta dikmesini oluşturdu. Atakan’a göre verilen çokgenler gizli bir doğruya göre simetrik ise, bu doğru söz konusu doğru parçalarının tümünün orta dikmesi olmalıydı. Ancak katılımcı doğru parçalarının orta dikmelerinin çakışık olmadığını keşfetti ve çokgenlerin simetrik olmadıklarını açıkladı. Bu ilginç bir bulguydu. Çünkü Atakan ve Veli öğretim bölümlerinde aynı bilgisayarda çalışıyorlardı. Ancak Atakan’ın düşünme sürecinin farklı geometrik ilişkileri de ele aldığı görülüyordu. Öğretim bölümlerine ilişkin geriye dönük analizlerimde Atakan’ın simetrik çokgenleri incelerken sürükleme işlemini daha sık kullandığını ve figürlerin hareketli manipülasyonlar sırasındaki davranışlarını daha detaylı incelediğini fark ettim. Veli ise yaptığı açıklamalarda nesnelerin DGY’deki davranışlarını daha az dikkate almaktaydı ve bakış açısı belirli nesnelerin ilişkisine odaklanmaktaydı. Bununla birlikte sınıftaki farklı katılımcıların DGY’deki stratejilerini incelediğimde Atakan ve Veli’nin stratejilerinden farklı ilginç bir veriyle daha karşılaşmaktaydım. Kimi katılımcılar orta noktalarından geçen doğruyun yansıma doğrusu olup olmadığını görmek amacıyla DGY’deki “doğrudan yansıt” aracını kullanmışlar ve aldıkları dönütlere yardımıyla stratejilerini gözden geçirmişlerdi. Geriye dönük kavramsal analizlerim katılımcıların akıl

yürütme süreçlerinin DGY'nin farklı araçlarına yönelik bireysel kullanım şemalarıyla biçimlendiğini göstermişti. Geriye dönük kavramsal analizler öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin ayrıntıları daha iyi görmeme neden oldu. Elde ettiğim bulgular doğrultusunda, sonraki öğretim bölümünde orta nokta temelli stratejilerin farklı örnekler üzerinde tartışıldığı bir etkinlik hazırlamaya karar verdim.

Araştırmacılar eski öğretim bölümlerine ilişkin video kayıtlarını incelerken daha önceden deneyimledikleri öğrenci etkileşimlerini yeniden yorumlayabilmekte ve öğrencilerin matematik bilgilerine ilişkin çıkarımlarını yeniden değerlendirebilmektedirler. Bu yönüyle geriye dönük kavramsal analizler araştırmacının öğrenci matematiğini incelerken bakış açılarını zenginleştirmesini ve fikirlerini değerlendirmesini sağlamaktadır (Steffe & Thompson, 2000). Söz konusu analiz sürecinin dikkatlice uygulanması, yapılandırmacı öğretim deneyi kapsamında öğrenci matematiğine ilişkin modellerin de titizlikle oluşturulmasına imkân vermektedir.

Öğrenci matematiğini yansıtan deneysel ve 'yaşayan' modeller

Öğrenci matematiğinin gelişim sürecini yansıtan -yeniden düzenlenebilir- modellerin yapılandırmacı öğretim deneyinin en kritik ögesi olduğu söylenebilir. Çünkü yapılandırmacı öğretim deneyinin temel amacı öğrencilerdeki bireysel öğrenme yollarının modellenmesidir. Ackermann (1995) öğretim deneyinin bu ögesine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir (s. 346):

... Araştırmacının odağı (öğrencilerin) öğrencilerin akıl yürütme süreçlerinin özgün yapılarını anlayarak, bu süreçlerin kendi içlerindeki tutarlılığını ortaya koymak ve bu süreçlerin farklı bağlamlarda değişen ya da aynı kalan özelliklerini derinlemesine incelemektir.

Bu noktada öğretim deneyinin 'yaşayan' ürünleri olarak ortaya çıkan modeller, eğitimcilerle öğrenci matematiğindeki örüntüleri görme ve bu örüntüye uygun öğrenme ortamlarını oluşturmada kaynak oluşturmaktadır. Bu modellerin inşasında en önemli konu öğrencilerin öğrenme yollarını biçimlendiren sınırların nasıl oluşturulacağıdır. Bu sınırlar öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları hatalar aracılığıyla oluşmaktadır (Steffe & Ulrich, 2014). Bu noktada öğrencinin neleri yapamadığının anlaşılması, neleri yapabildiğine ilişkin çıkarımların çerçevesini oluşturmaktadır. Bunun yanında öğrenme yollarının sınırları genellikle keskin çizgilerle oluşturulmamakta ve araştırmacının deneyimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmektedir (Steffe, 1991). Elde edilen bulgular ışığında şekillenen modeller, matematik eğitimcilerine kendi öğrencilerinin matematik öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleşebileceği ve uygun öğrenme ortamlarının nasıl hazırlanacağı konularında ipuçları sağlamaktadır.

Diğer yandan model oluşturma, araştırmacının yaratıcılığını gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin önemli noktalarından birisi araştırmacının öğrenci gibi düşünmeye çalışmasıdır. Bu bağlamda araştırmacılar öğretim bölümleri sırasında kendilerine "Bu işlemlerin öğrencinin bakış açısında bir anlamı olması için, öğrencinin aklından hangi düşünceler geçiyor olabilir?" sorusunu sürekli sorması gerekmektedir (Thompson, 1982). Araştırmacının yukarıdaki sorulara verdiği yanıtlar öğrenci matematiğine ilişkin yapılan modellemenin alt yapısını oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin açıklamalarında ve eylemlerinde bir örüntüyü fark etmesinin ardından matematiksel kavramların öğrencilerin zihninde nasıl yapılandığına yönelik teorik bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu teorik çerçeve, matematik eğitimcilerine öğrenci matematiğinin gelişim süreciyle ilgili ipuçları sunan bir kaynak sağlamaktadır.

Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini açıklayan modellerin inşa edilmesi, radikal yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yapılandırmacı öğretim deneyinin birincil amacıdır. Bununla birlikte sınıf öğretim deneyi, öğrenme sürecinin bireysel ve sosyal boyutlarını bir arada incelemekte ve matematik öğrenme

sürecinin anlaşılmasında sınıf içi uygulamaları ve tartışmaları da analiz etmektedir. Bu noktada, yapılandırmacı öğretim deneyinden farklı olarak, bireysel öğrenme süreçlerinin modellenmesi sınıf öğretim deneyinin temel unsuru olarak ele alınmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Geride bıraktığımız yüzyılda sosyokültürel ve yapılandırmacılık teorilerinin matematik eğitime sunduğu yeni bakış açıları sınıflardaki öğretimin öğrenci bilgisini merkeze alan yeni yaklaşımları benimsemesine yol açmıştır. Bu durum matematik eğitimi araştırmalarında da öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinin bireysel ve sosyal boyutta nasıl gelişim gösterdiğini anlamayı kritik hale getirmiş ve alana özgü bir araştırma deseni olan öğretim deneyinin doğmasını sağlamıştır. Öğretim deneyi öğretimin ve araştırmanın iç içe gerçekleştiği ve öğrencilerdeki öğrenme süreçlerinin keşfedildiği araştırma desendir. Bu yönüyle öğretim deneyi eğitimciler hem öğrencilerin öğrenme süreçlerine hem de uygun öğretimsel tasarımlara ilişkin değerli kaynaklar sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretim deneyinin ne olduğuna, hangi öğeleri içerdiğine ve nasıl gelişim gösterdiğine ilişkin teorik ve deneysel açıklamalar yaptım. Bu açıklamalarda farklı teorik yaklaşımları temel alan öğretim deneyi türlerinde araştırmacının rolüne ve dikkat edilmesi gereken unsurlara değindim.

Tarihsel süreçte farklı öğretim deneyi türlerinin ortaya çıktığını açıklamıştım. Öğretim deneyinin farklı türlere ayrılmasında araştırma deseninin hangi öğrenme teorisini temel aldığı belirleyici olmaktadır. SSCB’de kullanılan öğretim deneylerinin temelini sosyokültürel teori oluştururken, ABD’deki ilk öğretim deneylerinin temelinde ise yapılandırmacı yaklaşım yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ilk öğretim deneyleri (yapılandırmacı öğretim deneyi) radikal yapılandırmacılık temelinde bireysel psikolojik süreçlere odaklanırken, günümüzde öğrenme sürecinin sosyal etkileşim boyutunu da göz önüne alan ve yapılandırmacılığın yanında sembolik etkileşimci yaklaşımdan da beslenen sınıf öğretim deneyleri araştırmalarda kullanılmaktadır. Buradan hareketle çalışmalarında öğretim deneyini kullanacak olan araştırmacıların öncelikle hangi öğrenme yaklaşımını temel alacaklarını belirlemeleri gerekmektedir. Araştırmacıların temel aldıkları öğrenme yaklaşımı, yürütecekleri öğretim deneyi türünün ne olacağı; araştırmacıların öğretim sürecine hangi rolde katılacakları, kaç katılımcıyla çalışılacağı ve öğrenme sürecinin hangi boyutlarına odaklanılacağı ilgili sorulara da yanıtlar vermektedir.

Son olarak bu çalışmada belirli aşamalarına yer verdiğim örnek sınıf öğretim deneyi içerisinde yaşadığım zorluklardan birisini belirtme gereği duyuyorum. Sınıf öğretim deneyi başlığında hatırladığımız üzere, öğretim sürecinin araştırmacı ya da sınıfı tanıyan bir öğretmen tarafından yürütülebildiğini biliyoruz. Araştırmanın hazırlık aşamasındayken, daha önce ortaokulda öğretmenlik deneyiminin bulunmaması nedeniyle öğretim bölümlerinin sınıfın mevcut öğretmeni tarafından yürütülmesinin uygun olacağını düşünmüştüm. Bununla birlikte öğretim deneyinde kullanılması düşünülen öğretim teknolojisine (DGY) ilişkin deneyimli bir matematik öğretmenin uygulama okulunda bulunmaması ve tez araştırmamın takvimine bağlı sınırlıklar önce mevcut sınıfla keşfedici öğretim aşamasını gerçekleştirilmeme ardından da çalışmaya araştırmacı/öğretmen olarak dâhil olmama neden olmuştu. Bu noktada sınıf öğretim deneyinde tek bir araştırmacı olarak aynı anda öğretim bölümlerini planlamanın, öğretimi gerçekleştirilmenin, veri toplamanın ve öğrenme sürecinin sosyal ve bireysel unsurlarını dışarıdan bir gözle analiz etmenin karmaşık bir görev olduğunu itiraf etmeliyim. Bu nedenle yapacakları çalışmalarda sınıf öğretim deneyini kullanmayı planlayan okuyuculara öncelikle bir araştırma ekibiyle birlikte çalışmalarını öneririm. Ayrıca sınıf öğretim deneyinin temel aldığı yaklaşıma göre, bir sınıfın kendi sosyal ve sosyomatematiksel normlarına sahip bir mikrokültür

olduğunu biliyoruz. Söz konusu mikrokültür içerisinde sınıfın mevcut öğretmenin doğal bir unsur olduğu normların şekillenmesinde rol aldığı dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu nedenle okuyuculara, koşulların izin verdiği durumlarda, öğretim deneyi yapmayı planladıkları sınıfın mevcut öğretmeniyle işbirliği yapabileceklerini ve sürece gözlemci rolünde de dâhil olabileceklerini hatırlatırım.

Matematik eğitimcilerinin öğrenciler için uygun öğretimsel planlamalar yapabilmeleri için çağımızda sahip olmaları gereken mesleki bilgilerden birisi “öğrenenin ne bildiği” bilgisidir. Bununla birlikte biz -yetişkinler- her ne kadar bir zamanlar öğrenen olsak da, öğrencilerin matematiksel bilgiyi hangi yollarla oluşturduğunu anlamamız için onların öğrenme süreçlerini bireysel ve sosyal boyutlarıyla birlikte yakından deneyimlememiz gerekmektedir. Tam bu noktada eğitim araştırmacılarının öğretim deneyi desenine yönelik bilgi ve beceri edinmelerinin, matematik eğitimine -ve bu alanla ilişkili diğer disiplinlerin- gelişimine önemli katkılar sağlayacağını düşünmekteyim.

Teşekkür

Bu çalışmanın yapılmasında eleştiri ve önerileriyle önemli katkılar sağlayan doktora tez danışmanım Doç. Dr. Nilüfer KÖSE'ye ve Doç. Dr. Melih TURGUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar / References

- Ackermann, E. (1995). Construction and transference of meaning through form. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 341–354). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155-165.
- Arzarello, F., Olivero, F., Paola, D., & Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practices in Cabri environments. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(3), 66–72.
- Aşık, G. ve Yılmaz, Z. (2017). Design-based research and teaching experiment methods in mathematics education: Differences and similarities. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 343–367.
- Baccaglioni-Frank, A. (2010). *Conjecturing in dynamic geometry: A model for conjecture generation through maintaining dragging*. Unpublished Doctoral Dissertation, Durham: University of New Hampshire.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Cobb, P. (1989). Experimental, cognitive and anthropological perspectives in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*. 9(2), 32–43.
- Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 307–333). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cobb, P., & Bauersfeld, H. (Eds.), (1995). *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cobb, P., Jackson, K., & Dunlap, C. (2017). Conducting design studies to investigate and support mathematics students' and teachers' learning. In J. Cai (Ed.), *First compendium for research in mathematics education* (pp. 208–233). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cobb, P. & Steffe, L. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(2), 83–94.
- Cobb, P. (2011). Part I Radical constructivism: Chapter 2: Introduction. In E. Yackel, Gravemeijer & A. Sfard (Eds.). *A journey in mathematics education research: Insights from the work of Paul Cobb* (pp. 9–17). Mathematics Education Library 48, Netherlands: Springer.
- Cobb, P., & Steffe, L. (2011). The constructivist researcher as teacher and model builder. In E. Yackel, Gravemeijer & A. Sfard (Eds.), *A journey in mathematics education research: Insights from the work of Paul Cobb* (pp. 19–30). Mathematics Education Library 48, Netherlands: Springer.
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175–190.
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1989). Young children's emotional acts while engaged mathematical problem solving. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 117–148). New York: Springer-Verlag.
- Czarnocha, B., & Maj, B. (2008). A teaching experiment. In B. Czarnocha (Ed.), *Handbook of mathematics teaching research - a tool for teachers- researchers* (pp. 47–58). Poland: University of Reszów.
- Davydov, V. V. (1975). The psychological characteristics of the “prenumerical” period of mathematics instruction. In L. P. Steffe (Ed.), *Soviet studies in the psychology of learning and teaching mathematics* (Vol. 7). Stanford, CA: School Mathematics Study Group.
- Elstak, I. R. (2007). *College students' understanding of rational exponents: A teaching experiment*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbus: The Ohio State University.

- Engelhardt, P. V., Corpuz, E. G., Ozimek, D. J., & Rebello, N. S. (2004, September). The teaching experiment- what it is and what it isn't. In *2003 Physics education research conference* (Vol. 720, pp. 157–160).
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 119–161). New York: Macmillan.
- Ginsburg, H. P. (1981). The clinical interview in psychological research on mathematical thinking: Aims, rationales, techniques. *For the Learning of Mathematics*, 1(3), 4–11.
- Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goldin, G. A. (1997). Observing mathematical problem solving through task-based interviews. *Journal for Research in Mathematics Education*. Monograph, 9, 40–177.
- Harel, G. & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: results from exploratory studies. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research in collegiate mathematics education* (pp. 234–283). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Hackenberg, A. J. (2010). Students' reasoning with reversible multiplicative relationships. *Cognition and Instruction*, 28(4), 383–432.
- Kantowski, M. G. (1977). Processes involved in mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8, 163–186.
- Komorek, M., & Duit, R. (2004). The teaching experiment as a powerful method to develop and evaluate teaching and learning sequences in the domain of non-linear systems. *International Journal of Science Education*, 25, 619–633.
- Laborde, C. (1993). The computer as part of the learning environment: The case of geometry. In C. Keitel & K. Ruthven (Eds.), *Learning through computers: Mathematics and educational technology* (pp. 48–67). Berlin, Germany: Springer.
- Leung, A. (2008). Dragging in a dynamic geometry environment through the lens of variation. *International Journal of Computer for Mathematical Learning*, 13, 135–157.
- Leung, A. (2015). Discernment and reasoning in dynamic geometry environments. In S. J. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 551–569). Switzerland: Springer.
- Menchinskaya, N. A. (1969a). Fifty years of Soviet instructional psychology. In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds.), *Soviet studies in the psychology of learning and teaching mathematics*, Vol. 1, (pp. 3–18). Stanford, CA: School Mathematics Study Group.
- Menchinskaya, N. A. (1969b). The psychology of mastering concepts: Fundamental problems and methods of research. In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds.), *Soviet studies in the psychology of learning and teaching mathematics*, Vol.1, (pp. 75–92). Stanford, CA: School Mathematics Study Group.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering school educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 6 – 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi 5 – 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Mohan, L., & Anderson, C. W. (2009, June). *Teaching experiments and the carbon cycle learning progression*. Paper presented at the Learning Progressions in Science (LeaPS) Conference, Iowa City, IA.
- Peirce, C. S. (1960). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructive perspective. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26(2), 114–145.
- Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. In E. Von Glasersfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177–194). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Steffe, L. P., Hirstein, J. & Spikes, C. (1976). *Quantitative comparison and class inclusion as readiness variables for learning first grade arithmetic content*. Technical Report No. 9. Project for Mathematical Development of Children, Tallahassee FL.
- Steffe, L. P., & Olive, J. (2010). *Children's fractional knowledge*. New York, NY: Springer.
- Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267–307). Hillsdale: Erlbaum.
- Steffe, L. P., & Ulrich, C. (2014). The constructivist teaching experiment. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 102–109). Springer, Berlin.
- Stolzenberg, G. (1984). Can an inquiry into the foundations of mathematics tell us anything interesting about mind? In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 257–308). New York: W. W. Norton & Company.
- Thompson, P. (1979). The constructivist teaching experiment in mathematics education research. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of Mathematics*, Boston, MA.
- Thompson, P. W. (1982). Were lions to speak, we wouldn't understand. *Journal of Mathematical Behavior*, 3(2), 147–165.
- Thompson, P. W. (2000). Radical constructivism: Reflections and directions. In L. P. Steffe & P. W. Thompson (Eds.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of ernst von glasersfeld* (pp. 412–448). London: Falmer Press.
- Uygan, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. S. Durmuş (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- van Hiele, P. M. (1984). A child's thought and geometry. In D. Fuys, D. Geddes & R.W. Tischler (Eds.) (1959/1985) *English translation of selected writings of Dina van Hiele Geldof and Pierre M. van Hiele*, (pp. 243–252). Brooklyn: Brooklyn College.
- von Glasersfeld, E. v. (1995). *Radical constructivism: A Way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458–477.
- Yıldırım, C. (2007). *Matematiksel düşünme* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zazkis, R. & Hazzan, O. (1999). Interviewing in mathematics education research: Choosing the questions. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(4), 429–439.

Yazar

Dr. Candaş UYGAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2016 yılında Anadolu Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalından almıştır. Yenilikçi öğretim teknolojilerinin matematik eğitimine entegrasyonuna ilişkin ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır. Yazar öğretmen adaylarında ve ortaokul öğrencilerinde geometrik akıl yürütme, uzamsal yetenek, matematik yazılımlarına ilişkin kullanım şemaları konularında çalışmalar gerçekleştirmiştir.

İletişim

Arş. Gör. Dr. Candaş UYGAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Meşelik Kampüsü, Odunpazarı/Eskişehir, Türkiye.

e-mail: cuygan@ogu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Mathematics is a discipline in which abstract concepts are studied. Therefore the ways by which students learn mathematical concepts are mysterious for educators and it is important to explore students' mathematics learning processes in the mathematics education researches (Cobb & Steffe, 2011; Steffe, 1991; Steffe & Thompson, 2000). In this scope, while it is already known that the clinical interview technique is used for understanding students' existing mathematical knowledge deeply during problem solving processes, teaching experiment method is a research design conducted to understand how the students construct their mathematical knowledge in certain learning environments designed by the researchers (Czarnocha & Maj, 2008; Steffe & Ulrich, 2014). Starting from this point, in this study I aim to explain the theoretical foundations and historical changes of the teaching experiment methodology and the features of the various teaching experiment types.

What is the teaching experiment methodology? The main aim of the use of teaching experiment is to explore students' mathematics learning processes in detail within appropriate learning environments designed during the process (Cobb, 2000; Cobb & Steffe, 2011; Steffe & Olive, 2010; Steffe & Thompson, 2000). A teaching experiment consists of certain steps proceeding in a circular way which are (1) to state initial hypothesis about students' possible learning processes, (2) to plan the teaching methods and design appropriate learning environment, (3) to conduct planned teaching methods and obtain data about the learning process, (4) to make inferences about students' learning processes and to evaluate the initial hypothesis for revising it to continue the process. The circular and interventionist nature of the teaching experiment methodology can resemble the action research design. However, according to Cobb, Jackson and Danlop (2017) there is a main difference between these two research designs related to their purposes and products. At this point, the teaching experiment method is used by researchers with the aim of producing generalizable theoretical models about students' mathematics learning processes while the action research method is carried out in many disciplines with intent to find solutions for current local problems.

Development of various types of the teaching experiment. In the historical process, various teaching experiment types that are based on different learning theories emerged and developed in mathematics education. Although teaching experiment designs based on constructivist approach have been conducted since 1976, it is known that Russian researchers had previously carried out this research method based on Vygotsky's sociocultural approach in Union of Soviet Socialist Republics (Menchinskaya, 1969a; Menchinskaya, 1969b). Thompson (1979) classifies these teaching experiments as Soviet style teaching experiments.

Soviet style teaching experiments. The main purpose of Soviet style teaching experiments is to explore students' thinking processes while learning a certain mathematical content, in which the researchers intervened students' mathematics learning according to the learning steps planned before. Mechinskaya (1969a) defines two types of Soviet teaching experiments: (1) macroscheme in which evolution of students' school activities are studied from one instructional level to another, (2) microscheme where a transition of a student from less knowledge level to higher ones is investigated. While the macroscheme is curriculum oriented teaching experiment (Davydov, 1975), the macroscheme bases a student's thought and revises the learning environment during the teaching experiment (Kantowski, 1977). However, it is known that macroscheme is nonconstructivist teaching experiment, because the learning process that a student is expected to follow is determined priorly and alternative learning processes are not be considered (Cobb & Steffe, 2011).

Constructivist teaching experiment. Since 1976, a new version of the teaching experiment which is based on radical constructivist approach became to be used in the USA that is called as “constructivist teaching experiment” (Steffe, Hirstein & Spikes, 1976; Steffe & Ulrich, 2014). According to Piaget’s constructivist approach, learning is not a passive process and an individual constructs her/his new knowledge on her/his existing knowledge schemes (Piaget, 1964). In Glasersfeld’s radical constructivism one of the perspectives of constructivism, approaches the learning as an individual psychological process. Therefore the constructivist teaching experiment deriving from Piaget’s clinical interview technique (1952) aims to experience the psychological process of an individual’s mathematics learning. At this point the term “student’s mathematics” is used for describing the mathematics reality in the students’ mind that differs from teachers’ (Steffe & Thompson, 2000). For this reason, educators need to have mental schemes about student’s mathematics for designing the appropriate learning environment in the classrooms. In the constructivist teaching experiment, one of the researchers participates to the teaching process as a teacher/researcher and conducts teaching episodes planned according to the hypotheses about the student’s learning trajectories (Steffe & Ulrich, 2014). During the constructivist teaching process, the researchers analyse the student’s development and difficulties in mathematics learning after each teaching episode and build the models describing their observed learning trajectories (Cobb & Steffe, 2011).

Classroom teaching experiment. While radical constructivist researchers tend to investigate students’ individual learning processes, social constructivist researchers state that learning process emerges in its own social context and it is critical to analyse social factors of this process. On the other hand, according to Cobb, Yackel and Wood’s (1989) new perspective that is based on both constructivist and symbolic interactionist approaches allows researchers to consider individual and social factors of the learning processes together. In this emergent perspective, it is critical to understand social norms, socio-mathematical norms and social activities in a classroom microculture (Cobb, 2000). Social norms of a classroom are shaped by the beliefs of the students about the teacher’s and their roles in the classroom and also about the meaning of the teaching process. Secondly, socio-mathematical norms consist of the students’ beliefs about the valid mathematical explanations, expected problem solving methods and their focus in the mathematics learning process. Identification of the social and socio-mathematical norms of a classroom allows researchers to understand the students’ mathematical applications with different perspectives. Therefore the researchers have opportunities to provide appropriate learning environments that support the classroom applications and allow the students to gain intellectual autonomy in which they can evaluate the validity of a mathematical idea independently (Cobb & Yackel, 1996).

The elements of the teaching experiments. The main elements of the teaching experiments can be stated as exploratory teaching, teaching episodes, retrospective conceptual analysis and living experiential models (Steffe & Thompson, 2000; Steffe & Ulrich, 2014). Exploratory teaching is a preliminary stage that any researcher who is not experienced in teaching experiments needs to conduct with intent to gain experience about the learning ways of the students. Therefore an inexperienced researcher has the opportunity to make a hypothesis about the students’ learning trajectories after the exploratory teaching. Secondly teaching episodes are parts of the teaching experiments in which teaching processes are conducted and recorded. Main elements of a teaching episode are a teacher/researcher, one or more students and appropriate data recording tools. Thirdly in the retrospective content analysis, researchers have the opportunity to examine each previous teaching episode and to make inferences about students’ learning process during the teaching experiment. By this way, researchers test the previous hypotheses about the learning processes and revise them periodically. Fourthly living experiential models are main products of the constructivist teaching

experiment in which students' learning ways and reasoning types are formulated through generating and testing hypotheses. The researchers shape the boundaries of the experiential models by identifying essential mistakes of the students.

Conclusion and suggestions. For the reason that it is critical to understand students' mathematics learning processes in depth in today's mathematics education, the use of the teaching experiment that is considered as a useful method becomes widespread. In this study, I explained the theoretical foundations and features of various teaching experiment types with the historical changes of this methodology. I suggest the researchers who plan to conduct the teaching experiment methodology in their studies to first state the theoretical perspective their teaching experiments are based on. By this way the researchers have the opportunity to decide on the aspects of the learning environment they need to focus on. Secondly, in my opinion, it is needed to be considered that teachers are important parts of their classroom micro-cultures. Therefore I suggest the researchers to prefer to collaborate with teachers and to act as an observer in the learning environment within the classroom teaching experiment when the conditions are suitable.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Görsel Düşünme Süreçleri

Visual Thinking Processes and Interactions of Sixth Grade Students

Necla Köksal*
Suna Çögmen**

To cite this article/ Atf için:

Köksal, N. ve Çögman, S. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin görsel düşünme süreçleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 826-844.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.15m

Öz. Bilişsel psikolog Abigail Housen düşünme ve dil arasındaki ayrılmaz ilişki doğrultusunda araştırmalarını insanların bir sanat yapıtına bakarak ne düşündükleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu çerçevede ortaya çıkan beş temel izleyen örüntüsünden ilk ikisini kapsayan Başlangıç Düzey İzleyenler için Housen ve Yenawine eğitim ortamlarında kullanılabilecek Görsel Düşünme Stratejileri adı altında bir program geliştirmişlerdir. Eldeki çalışmada görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini ve etkileşimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada ortaokul 6. Sınıf öğrencileri, Görsel Düşünme Stratejilerinin uygulandığı toplam 10 oturuma katılmışlardır. İçerik analizi aracılığıyla analiz edilen veriler doğrultusunda sıralayıcı izleyen, yapılandırıcı izleyen ve etkileşim olmak üzere üç tema ve bunlarla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların başlangıç düzey izleyicilerin özelliklerini sergiledikleri, oturumlar boyunca birbirleriyle etkileşimi arttırdıkları ve sanat yapıtlarına ilgiyle yaklaştıkları gözlenmiştir. Birçok beceri kazanımının çalışma raporlarıyla desteklendiği GDS uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözüme, empatik düşünme gibi becerilerin gelişimlerinin de incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Görsel düşünme, görsel düşünme stratejileri, düşünme becerisi, etkileşim

Abstract. A cognitive psychologist Abigail Housen focuses on what people think while they are looking at a piece of art through the inevitable relationship between thinking and language. In this context, from the five viewer patterns, Housen and Yenawine developed a curriculum named Visual Thinking Strategies (VTS) which is for the first two viewer patterns called as Beginner Viewers. Current study aimed to examine the visual thinking processes and interactions of the students in a learning environment where VTS are implemented. As a case study, 6th grade students participated in a total of 10 sessions of VTS practices. The data was analysed using the content analysis and three themes named accountive viewer, constructive viewer and interaction were constructed. Beginner viewers' characteristics, increasing interaction, and interest to the works of arts were observed among the participants. Future studies might examine the development of various skills in the settings where VTS is implemented.

Keywords: Visual thinking, visual thinking strategies, thinking skill, interaction

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.04.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniveristesi, Türkiye, e-mail: sunadem@pau.edu.tr ORCID: 0000-0002-3969-5650

** Pamukkale Üniveristesi, Türkiye, neclakoksal@gmail.com ORCID: 0000-0003-2675-4305

Giriş

Günümüzde sanat ve eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar hızla artmaktadır. Görsel algının öğrenme üzerindeki etkisinden yola çıkarak sanat ürünlerini bir takım becerilerin kazandırılması amacıyla eğitim ortamlarına yerleştirmek sıklıkla tercih edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Parsons (1998) görsel algının görsel düşünce olduğunu ve sanat yaratımının bir çeşit görsel problem çözme olduğunu belirtmektedir. Bennet (1998) ise görsel sanatın duyuşsal ve eleştirel süreçlerin bir arada işletildiği bir görme ve hissetme biçimini açığa çıkardığını ifade etmektedir. Dolayısıyla görsel sanat ürünlerinin eğitim ortamlarında aracı olarak kullanılması basit bir şekilde öğrenilen kavramın veya konunun öğrenen tarafından görselleştirilmesi ya da öğrenilenlerin görsel bir tekrarı değildir. Tersine, oldukça karmaşık ve içsel bir süreç olan düşünmenin, görsel ürünler aracılığı ile ifade edilerek üst düzey düşünme süreçlerinin işletilmesidir.

Bir sanat ve film kuramcısı ve algı psikoloğu olan Rudolf Arnheim, 1969 yılında yayınladığı Görsel Düşünme adlı eserinde görsel algı ile bilişsel düşünme arasındaki bağlantıları inceleyerek görmenin düşünme anlamına geldiğini, buna da görsel düşünme denilebileceğini ifade eder (Arnheim, 2015). Buna göre görmek nesnelere edilgen bir kaydı değil, aksine zihnin etkin bir faaliyetidir. Görmenin düşünme eyleminin temel ortamı olduğunu savunarak uzun yıllar sanatın bilişsel doğasını ortaya koyan tek düşünür olan Arnheim'e göre görsel yapıtı izleyen kişi bu yapıttaki kültürel sembolizmi açıklamak için paragraf metinlerine ihtiyaç duymaz; aksine anlamı biçimin içinde okuyabilir hatta okumalıdır da (Efland, 2002). McKim (1972) de görme ve düşünme alışkanlıklarının çok yakın ilişkide olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda karşımıza herhangi bir nesnenin zihinde canlandırılması ve onun görünür kılınmasının ötesinde bireyin var olan bir görsel ile kurduğu ilişki çıkmaktadır. Bu görsel, gündelik hayatta etrafımızda yer alan her türlü nesne olabildiği gibi, resim, heykel ya da fotoğraf gibi görsel sanatlar öğeleri de olabilir. Bu noktada sanat yapıtlarının, içinde barındırdığı belirsiz ve çok anlamlı özellikleri ile çok katmanlı düşünme süreçlerine rahatlıkla aracılık edebildiği söylenebilir. Bu çerçevede sıklıkla sanat içerikli görsele maruz kalan bir göz, farklılıklar ve çeşitli bakış açıları üzerine düşünme becerisi geliştirebilir. Zira görsel düşünme, özenli, keşfedici ve yaratıcı bir düşünme yoludur (Alma, 2013). Görsel düşünmeyi sanat yapıtından anlam üretme süreci olarak tanımlayan Yenawine (2003), bu düşüncenin gündelik hayatta karşılaşılan daha az karmaşık bir görsel materyalden daha fazla zaman, yoğunlaşma, çaba, düşünme ve bilgi gerektirdiğini belirtmiştir.

Finley (2014) görsel okuryazarlığın 21. yy becerisi olarak kabul edildiğini ve öğrenenlerin görsel eylemler, nesnelere ve semboller aracılığı ile bilgiyi yorumlama, tanımlama, kabul etme ve anlama yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Görselleri anlama ve kullanma yetisi ve kişinin görseller açısından düşünme, öğrenme ve kendisini ifade etme yetisi (Debes, 1969) olarak tanımlanan görsel okuryazarlığın geliştirilmesi için Finley'in önerdiği 10 stratejiden bir tanesi de Görsel Düşünme Stratejileri uygulamalarını kullanmaktır.

Çok sayıda görsele maruz kaldığımız günümüzde sanatın kamusal alandan uzaklaştırılarak belli bir mekâna hapsedildiğini ifade eden Yenawine (1999) sanata ihtiyacın hiçbir zaman azalmayacağını, aksine artacağını belirtmiştir. Alma'ya (2013) göre de sanat bizi anlamaya katkı sağlayan bir çeşit "görsel düşünme" moduna doğru yöneltir. Ancak sanat yapıtlarıyla olan ilişkinin hala kişisel bir ilgi düzeyinde kaldığı söylenebilir. Oysa sanat dünyaya bakış açısını zenginleştiren ve vizyon kazandıran bir etkinlik ve ürettiği alanıdır. Eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini işe koşması, farklı fikirlere saygı duyarken kendi fikirlerini de belli dayanaklar çerçevesinde ifade etmeleri beklenmektedir. Sanat bu becerilerin gelişimine aracılık ederek beklentileri karşılayabilir. Yenawine sanat aracılığıyla gözlem becerisi, derinlemesine inceleme yetisi, çeşitli olası anlamlar

bulma yetisi ve belirsiz olana/tanıdık olmayana açıklık gibi davranışlarda artış sağlanabileceğini ifade etmektedir (Rice ve Yenawine, 2002). Bunun adı sanattan öğrenmektir. Eğitim ortamlarında neredeyse her bir öğrenme ünitesinin görsel bir ifadesinin de yer almasına oldukça dikkat edilmektedir. Öğrenilen bilginin görselleştirilmesinin yanı sıra sanat yapıtlarının görsel zenginliğini öğrenme sürecine dahil etme fırsatı yaratan GDS uygulamaları sonunda birey, bir sanat yapıtını dikkatle gözlemleyerek ve farklı bakış açılarına sahip diğerleriyle gözlemlediklerini paylaşarak empatik bir vizyon geliştirebilir ve bu şekilde eleştirel düşünebilir.

Görsel Düşünme Stratejileri

Bilişsel psikolog Abigail Housen, Vygotsky'in düşünme ve dil arasındaki ayrılmaz ilişkisi ile ilgili argümanlarından yola çıkarak insanların bir sanat yapıtına bakarken ne düşündüklerini merak etmiş ve bu sorudan hareketle bir dizi gözlemler gerçekleştirmiştir. 80'lerde uzun soluklu araştırmalarına dayanan bulguları değerlendiren Housen, sosyoekonomik altyapıdan bağımsız insanların bir sanat yapıtı ile ilgili değerlendirmelerini öngörülebilir beş örüntüden oluştuğunu ifade etmiştir:



(DeSantis ve Housen, 1996).

Şekil 1. Görsel Düşünme Aşamaları

Sıralayıcı izleyenler, listeleyici ve hikaye anlatıcı izleyenlerdir. Basit ve somut gözlemler yaparlar. Yapıcı/Yapılandırıcı izleyenler, sanat yapıtına ilişkin kendi algıları, dünyaya ilişkin sahip olduğu bilgileri ve sosyal ve ahlaki değerleri üzerinden görüş bildirirler. Sınıflandırıcı izleyenler, bir sanat tarihçisinin analitik duruşunu benimserler. Bu izleyenler sanat yapıtını ekolu, stili, yapıldığı zaman ve yer ışığında incelemek isterler. Sanatçı hakkında bilgi sahibi olmak isterler. Yorumlayıcı izleyenler, bir sanat yapıtı ile etkileşimli ve spontan bir karşılaşma anı ararlar. Yapıtı incelerler ve yeni bir bakış geliştirerek benzetmeler ve karşılaştırmalar yaparlar. Yeniden-tasarlayıcı/yaratıcı izleyenler için ise sanat yapıtı artık sadece bir kağıt ya da boyamadan ibaret değildir. İzleyen görseli yaşamın kendisinin bir sureti, animesi ve gerçek hali olarak görür.

İlerleyen zamanlarda çalışmalarını bir sanat eğitimcisi olan Philip Yenawine ile birlikte yürüten Housen, eğitimciler için Görsel Düşünme Stratejileri (GDS) adlı bir uygulama geliştirmiştir (De Santis ve Housen, 1996; Yenawine, 1999; Hailey, Miller ve Yenawine, 2015). Görsel Düşünme Stratejileri uygulamaları iyi seçilmiş sanat ürünlerini farklı yaş ve alt yapıdan gelen gruplara göstererek danışman bir öğretmen aracılığı ile ürün üzerinden fikirlerin tartışılmasını içermektedir. Buna göre, farklı sanat ürünleriyle ilgili yapılandırılmış ve açık uçlu grup tartışmalarına odaklanan görsel düşünme stratejileri uygulamalarında, herhangi bir sanat geçmişi bulunmayan bireylerin sanatla bir bağ geliştirmeleri ve estetik anlayışlarını ilerletmelerinin yanı sıra işbirliği içinde problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Vygotsky'nin (1978) öğrenmenin doğasını çevre, özellikle de diğer bireyler ile etkileşimine dayandırdığı göz önüne alındığında, GDS uygulamalarının bir öğrenenin etrafındaki entelektüel yaşam içinde büyümesine ve gelişmesine imkân tanıyan bir süreç olduğu söylenebilir (Capello ve Walker, 2016).

Yenawine ile Housen'ın eğitim ortamları için geliştirdiği GDS uygulamaları, yukarıda söz edilen beş aşamanın ilk iki aşamasında yer alan izleyicilerin özelliklerini gösteren Başlangıç Düzey İzleyicilere hitap etmektedir. Önceden bir sanat eğitimi ve geçmişi gerektirmeyen bu uygulamalarda temel olarak üç soru yer almaktadır. (1)Bu resimde neler oluyor? Bu soru izleyicinin resme odaklanmasını ve dikkatini resmin bütününe vermesini sağlamaktadır. (2)Size bunu dedirten ne görüyorsunuz? Bu soru ile izleyicilerin ilk soruya verdikleri karşılıkları ve yorumlarını desteklemesi sağlanmaktadır. (3)Daha fazla ne bulabilirsiniz? Bu sorunun temel düşüncesi ne kadar fazla bakarlarsa o kadar çok görecekları ve her zaman bir doğru yanıttan daha fazlası olacaktır (Housen, 1999). Buna göre, Aşama I izleyenleri listeleyici/sıralayıcı ve hikâye anlatıcı izleyenler olarak adlandırılmaktadır. Bu izleyenler basit, somut ve kendilerine has gözlemler yaparlar ve insanları ve nesnelere yine kendilerine özgü bir anlatıda bir araya getirme eğilimi gösterirler. Yargıları bildiklerine ve sevdiklerine dayanır ve duyguları gözlemlerine ilişkin yorumları yönlendirir. Aşama II izleyenleri ise kendi algıları, yaşamla ilgili bilgileri, sosyal ve ahlak dünyalarının değerlerini temel alarak sanat ürünü ile ilgili çerçeve oluşturmaya çalışır. İzlediği ürün olması gerektiği gibi değilse, değerlerine uygun görünmüyorsa bu ürünü tuhaf ve değerden yoksun olarak değerlendirebilir. Gözlemlerinin somut ve bilinen bir dayanak noktası vardır. Dikkatle incelemeye devam ettikçe sanatçının niyetine ilişkin bir ilgi geliştirir (DeSantis ve Housen, 1996; Housen, 2001; Alma, 2013).

Housen, izleyicilerin her aşama için bir düşünme süreci işlettiğini belirtmiştir. Yaş, aşamalar için bir koşul değildir, yaşı küçük ancak sanat ile daha fazla meşgul olmuş bir izleyici, herhangi bir yetişkinden daha ileri bir aşamada örüntü sergileyebilir. Estetik gelişim yaş ile değil, sanat ile daha sık meşgul olmak ile ilgilidir (Housen, 2001). Bütün bu süreçte sanatı bir araç olarak kullanmaktan ziyade sanat üzerinden hareket etmek önemlidir. GDS uygulamaları aktif bir dinleme süreci gerektirir. Hem öğretmenin katılımcıları, hem de katılımcıların birbirlerini dikkatle dinlemesi sürecin sağlıklı işleyebilmesi için önemlidir. Öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmadan tartışmayı kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Öğretmen temel soruları yöneltirken katılımcıların verdiği yanıtları dikkatle ama herhangi bir yargı içermeden karşılamalıdır. Katılımcının üründe işaret ettiği yerleri somut bir şekilde göstermek ve her yanıtı tekrara düşmekten kaçınarak yeniden cümleye dökmek öğretmenin sorumluluklarından biridir. Bir başka sorumluluk ise birbiriyle benzer ve farklı yorumları ilişkilendirerek tartışmanın grup içinde sürdürülmesini sağlamaktır (De Santis ve Housen, 1996; Yenawine, 1999).

Bu bağlamda GDS uygulamalarında kullanılacak sanat yapıtlarının seçimi de oldukça önem arz etmektedir. Görsel Anlayış Organizasyonu 1998 yılında “Başlangıç Düzeyi İzleyenleri İçin Görsel Seçim Rehberi” yayınlamış ve bu rehberde GDS süreçlerinde kullanılacak görsel ürünlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikleri sıralamıştır (Visual Understanding for Education, 2011). Buna göre görsel ürünlerin ulaşılabilir olması, açıklayıcı bir içeriğe sahip olması, hikâyelemeye olanak vermesi, ürün çeşitliliği açısından farklılık göstermesi, basitten karmaşığa doğru bir sıralama izlemesi, farklı yaş ve yerleşim bölgelerinden gelen izleyenlere hitap eden içeriklere sahip olması ve kendi aralarında belli bir ortak tema içermesi önemlidir. Özellikle küçük gruplarla gerçekleştirilen oturumlarda izleyenlerin kendi hayat gerçekliklerine yakın içerikler seçmek, gördüklerini ve düşündüklerini daha kolay ve rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca belirli bir bilgi veya “doğru” yanıt içerebileceği varsayılan (dinsel, etnik, siyasi öğelerin yer aldığı) görsellerin kullanılmaması konusunda hassas olunmalıdır (Yenawine, 2003).

De Santis ve Housen (1996) yaptıkları araştırmalarda, eğer dikkatle sıralanmış sanat ürünlerine maruz kalırlarsa izleyicilerin görselleri yorumlama biçimlerinin öngörülebilir bir şekilde evrildiğini göstermişlerdir. Dahası, sanat ile ilgili konuşma ve sanat yapıtını inceleme sürecinde izleyici sanat ile

ilgili olmayan beceriler de geliştirmektedir. Bunlar iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme olabilir. Birçok araştırma GDS uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ve etkili yazma becerilerinde gelişme kaydedildiğini göstermiştir. Ayrıca tıp ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri, özel gereksinimli çocukların kendilerini ifade etme yeterlilikleri ve öğretmenlerin görsel düşünme stratejilerinin kullanımına ilişkin düşünceleri çerçevesinde görsel düşünme kavramını temel alan araştırmalar yurtdışı alanyazında yer almaktadır (Yenawine, 1998; Housen, 2001; Reilly, Ring ve Duke, 2005; Landorf, 2006; Klugman, Peel ve Beckmann-Mendez, 2011; Moeller ve diğerleri, 2013; Yenawine ve Miller, 2014; Franco ve Unrath, 2014; Moorman, 2015; Capollo ve Walker, 2016).

Yurtiçi alanyazın incelendiğinde ise, çalışmaların genellikle görsellik ve görsel okuryazarlık üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların görsel okuryazarlığın teorik olarak ele alındığı (Onursoy, 2003; Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007; Bangir Alpan, 2008; Kaptan ve Aslan, 2012); ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin (Baş ve Kardaş, 2014) ve Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama- yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisinin incelendiği (Fındık Dönmez, 2013); öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, görsel okuryazarlık eğitiminin problem çözme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği (Bangir Alpan, 2013) ve görsel okur-yazarlık ile ilgili algılarının belirlendiği (Göçer ve Tabak, 2013) görülmektedir. Yurtiçi alanyazında Arnheim'in (2015) vurguladığı gibi görmenin bir düşünme süreci olarak ele alındığı ve GDS'nin uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Capollo ve Walker (2016) öğrencilerin görsel dünyaya gitgide artan bir şekilde maruz kalmalarının, karşılaştıkları bütün görselleri eleştirel bir şekilde analiz edebilmeleri anlamına gelmediğini ifade etmektedir. GDS uygulamalarının hitap ettiği kitlenin herhangi bir sanat geçmişine sahip olması gerekmemekte ve sürece her yaştan ve sosyo-ekonomik düzeyden öğrenen katılabilmektedir. Katılımcıların sahip oldukları bilgi, beceri ve ilgileri üzerinden uygulamalar yapılandırılmakta ve bol miktarda akran iletişimi gerçekleşmektedir (Yenawine ve Miller, 2014). GDS farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin sanat yoluyla gelişimlerine katkı sağlayan uygulamaları içermektedir. Öğrenenlerin estetik anlayışlarındaki değişimle birlikte, üst düzey düşünme ve etkili iletişim becerilerinin gelişimi açısından da bir aracı olabileceği düşünülerek başlanan bu çalışmada, görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini betimlemek ve bir sanat yapıtını değerlendirmelerine ilişkin değişimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Araştırma, görsel düşünme stratejilerinin kullanıldığı ortamlarda öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini ve bu süreçlerdeki etkileşimlerini inceleyen nitel bir araştırmadır. Araştırmanın temel yapısı çerçevesinde durum çalışması araştırmanın deseni olarak seçilmiş ve "Görsel Düşünme Stratejileri - GDS" uygulamaları çalışılan durum olarak belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmaya konu olan durumun özelliklerine odaklanarak ve doğasında gerçekleşen etkinliklerin anlaşılması sağlanarak söz konusu durumun süreç ve ürünleri tanımlanabilmektedir (Stake, 1994, 1995; akt. Köksal, 2006). Bu araştırmada da görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı sınıf ortamındaki süreçler derinlemesine incelenerek tanımlanmıştır. Bu süreçler öğrencilerin görsellere ilişkin tepkileri, yorumları, kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri ve farklı görüşleri değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 24 6. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Patton (2014) kritik duruma örnek olarak “eğer orada oluyorsa her yerde olabilir” ya da tam tersi “orada olmuyorsa hiçbir yerde olmaz” ifadelerini vermiştir. Çalışmanın yapıldığı okul bulunduğu bölge itibarıyla göç alan ve daha çok işçi ailelerinin çocuklarının eğitim aldığı bir okul olma özelliği taşımaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü okulda 6. sınıfta 3 şube bulunmaktadır ve bu şubelerden öğretmen ve yönetici görüşlerine göre akademik başarısı ve derslere ilişkin motivasyonu en düşük olan şube seçilmiştir. Eğer görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı bu sınıfta öğrencilerin görsel düşünme süreçlerinde, birbirleri arasındaki etkileşim ve iletişimde, sanata ilişkin düşüncelerinde olumlu gelişme gözlemlenirse akademik başarısı ve derslere ilişkin motivasyonu yüksek öğrencilerin olduğu sınıflarda da olumlu gelişme olur diye düşünülmüştür.

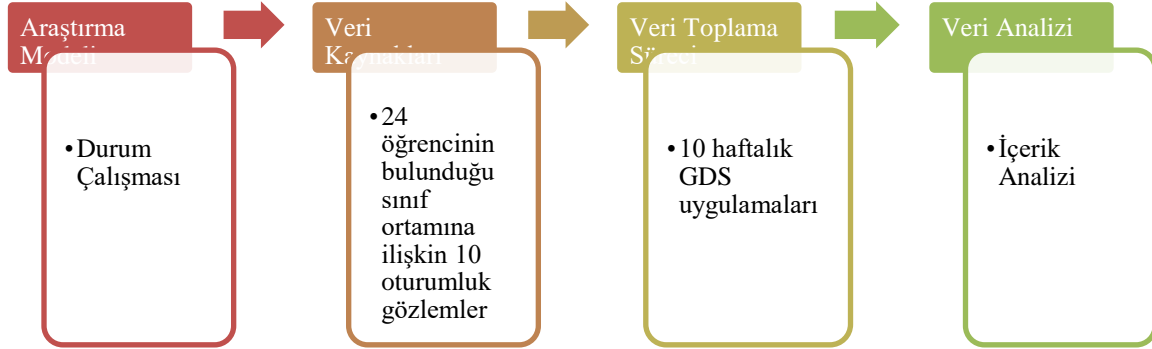
Araştırma Süreci

Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra çalışmanın gerçekleştirileceği okula gidilerek öğrencilerle tanışılmış ve süreçle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Oturumların gerçekleştirileceği tarih ve ders saatleri okul idaresi ve o ders saatlerinin öğretmenleri ile belirlenmiştir.

Çalışmada, öğrencilerle Nisan 2017-Mayıs 2017 tarihleri arasında Görsel Düşünme Stratejilerinin (GDS) uygulandığı toplam 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar farklı türdeki sanat ürünlerine (resim, heykel, fotoğraf vb.) ilişkin açık uçlu grup tartışmaları şeklinde düzenlenmiştir. GDS sürecinin işletildiği bu oturumlardan her biri üç ayrı görsel üzerine grup tartışmasını motive etmek üzere yapılandırılmıştır. Görseller, Eğitim için Görsel Anlayış Organizasyonu tarafından yayınlanan “Başlangıç Düzeyi İzleyenleri için Görsel Seçim Rehberi”nde yer alan kriterler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından her oturum öncesi bir önceki oturum değerlendirilmiş ve öğrencilerin o oturumdaki katılımları ve görsellerin türü dikkate alınarak bir sonraki oturumun görselleri seçilmiştir.

Her bir oturum bir ders saati sürmüştür. GDS uygulamaları açık uçlu üç soru çerçevesinde yürütülmektedir. İlk olarak “Bu görselde neler oluyor?” sorusu ile başlanmış ve böylelikle öğrencilerin görsele odaklanarak gördüklerini paylaşması istenmiştir. Bu aşama sonrasında “Size bunları söyleten ne görüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerden az önce paylaştıkları cümleleri gerekçelendirmeleri sağlanmıştır. Son olarak “Görsel ile ilgili daha başka neler söyleyebilirsiniz?” sorusu öğrencilerin hem daha önce söyledikleri üzerine hem de görseli daha dikkatli bir şekilde incelemelerine olanak sağlayan bir soru olarak yöneltilmiştir.

Oturumlar bir araştırmacının rehberliğinde yürütülmüş diğer araştırmacı da katılımcıların etkileşimlerine dönük yapılandırılmış gözlem notları almıştır. Tüm oturumlar, katılımcıların da onayı ile ayrıca ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen dokümanlarla gözlem notları karşılaştırılarak veri setine son hali verilmiştir. Araştırma süreci Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma süreci

Verilerin Analizi

Philip Yenawine ve Abigail Housen'in GDS'nin kullanıldığı ortamlarda yaptıkları araştırmalar sonucunda oluşturduğu Başlangıç Düzeyi İzleyenler kategorisi altındaki Sıralayıcı (1. Aşama) ve Yapılandırıcı (2. Aşama) izleyenlerinin genel özellikleri dikkate alınarak taslak kod listesi oluşturulmuş ve veri seti üç ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu bağlamda verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analizler daha sonra bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanan tema ve kodlar bulgu olarak ele alınmıştır. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla; veri analiz sürecinde yapılandırılmamış gözlem notlarından ve ses kayıt cihazından elde edilen veriler karşılaştırılarak bir araya getirilmiştir. Veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırılmış ve ortak kod ve temalara çalışmada yer verilmiştir. Katılımcıların verilerde yer alan benzerlik ve zıtlıkları yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Gözlem verilerinin analizi sonucunda GDS uygulamalarına ilişkin sıralayıcı izleyen, yapılandırıcı izleyen ve etkileşim olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Her bir temanın içinde yer alan alt temaların özellikleri ve bulgular sırayla açıklanmıştır.

Sıralayıcı izleyen temasının altında yer alan *gözlem* alt teması, izleyenin görselde gördüklerini olduğu gibi sıralamasına dayanmaktadır. *Yorum* alt temasında ise izleyen, gördüklerini sıralarken gerekçe gösteren, duygularını ifade eden, kendi hayatından örneklerle destekleyen ve gördükleri ile başka nesne ve durumlar arasında benzerlik kuran kişidir. Son alt tema olan *hikâye*de izleyenin gördüklerini sıralaması ya da sıralarken bir kurgu eşliğinde ifade etmesi söz konusudur.

Yapılandırıcı izleyen teması altındaki *görsel ilişkin yorum* alt teması izleyenlerin görseli başka bir bireyin üretimi olarak görmeye başlayıp onunla ilgili yorum yapmasına dayanmaktadır. Bu yorumlar görsel sahibinin çizim ve stiline yönelik, görselin anlam ve içeriğine yönelik olabildiği gibi, izleyenin görselin bütününe ilişkin yorumu da olabilmektedir.

Etkileşim teması, izleyenlerin GDS'nin kullanıldığı tüm bu süreçte birbirlerinin ne kadar farkında oldukları, birbirlerini ne kadar dinledikleri ve ifade edilenlere ilişkin nasıl ve hangi tepkilerde

buldukları ile ilgilidir. Katılımcılar *tepki verme* alt teması çerçevesinde diğer katılımcıların ifadelerine karşı çıkmak ya da onun söylediklerini tamamlayıcı cümleler kurmak aracılığı ile kendi ifadelerine yer vermişlerdir.

Sıralayıcı İzleyen

Sıralayıcı izleyenler olarak nitelendirilen birinci aşamadakiler hikâye anlatıcılarıdır. Duygularını, anılarını ve kişisel ilişkilerini kullanarak, bir anlatıya dokunan bir sanat eseri hakkında somut gözlemler yaparlar. Burada yargılar bilinene ve neyin sevildiğine dayanır. Bu tema altında gözlem, yorum ve hikâye olmak üzere üç alt tema yer almaktadır.

Gözlem: GDS uygulamaları kapsamında yöneltilen “Bu resimde neler oluyor?” sorusundan sonra katılımcılar görselde gördükleri kişileri, nesnelere ve olayları sıralamaktadır. Tablo 1 öğrenciler tarafından görselde yer aldığı söylenen kişileri, nesnelere ve olayları içermektedir.

Tablo 1.

Gözlem Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oturumlar										
Gözlem										
Görseldeki Nesnelere	22	25	10	7	13	14	37	15	14	11
Görseldeki Olaylar	5	25	18	20	2	3	8	2	5	6
Görseldeki Kişiler	6	10	3	3	4	3	11	3	5	2
	33	60	31	30	19	20	56	20	24	19

Görselde yer alanları sıralama Housen’in sınıflamasındaki başlangıç düzeyinde, izleyenlerin en alt seviyede sahip oldukları görsel düşünen özelliğidir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların bu özelliği her oturumda oldukça fazla yansıttıkları görülmektedir. Sayıların her oturumda farklılık göstermesi ilgili oturumlarda yansıtılan görsellerle açıklanmaktadır. Örneğin, en az gözlem “Belleğin Azmi (Eriyen Saatler)- Salvador Dali” ve “Hafızanın Boşlukları Arasında – Dominique Appia” gibi sürrealist eserlerin ve daha az kişi ya da nesnelere yer aldığı eserlerin incelendiği beşinci ve onuncu oturumda yapılmıştır. Katılımcılar “*Orada saatler var, değişik saat, bükülmüş.*” (Ö.A.), “*Orası bir kumsal.*” (Ö.E.) ve “*Orada bir yüz var, sanki yeşillikler de onun saçı gibi.*” (Ö.S.) biçimindeki ifadeleriyle sürrealist eserlerdeki emin oldukları kişi ya da nesnelere vurgulamışlardır.

Katılımcıların görseldeki kişi, olay ve nesnelere en fazla sıraladıkları ikinci oturumda üç eser içinde sürrealist bir esere yer verilmemiş, gözleyenlerin kendi yaşamlarında yer alma ihtimali olan “Başak Toplayan Kadınlar – Jean-François Millet” ve somut kişi ve nesnelere yer aldığı “Calm Morning – Frank Weton Benson” gibi eserler incelenmiştir. Analizlerde katılımcıların “*Tarlada çalışıyorlar.*” (Ö.M.), “*Bu üçü burada balık tutuyor. Bir tane oğlan bir kız. Orada da bir gemi var.*” (Ö.F.), “*Bunlar yerde oturuyorlar, sandalye çizmişler sanki onda oturuyor gibi.*” (Ö.H.) gibi ifadelerle oldukça fazla yer verdikleri görülmektedir.

Yorum: GDS uygulamalarında yukarıda belirtilen ilk soru yanıtladıktan sonra katılımcılara “Size bunu dedikten ne görüyorsunuz?” sorusu yöneltilmektedir. Bu soruya verdikleri yanıtlarla sıralayıcı izleyenler görselde gördüklerini söylemenin yanı sıra neden de belirtmektedirler. Tablo 2 öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlara ilişkin yorumları içermektedir.

Tablo 2.

Yorum Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yorum										
Gerekeç Gösterme	28	33	16	13	9	12	28	8	8	6
Duygu Belirtme	7	4	4	8	2	1	-	-	2	-
Bilgi İle Destekleme	2	1	1	-	-	-	2	2	-	1
Kendi Hayatından Örnek Verme	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1
Benzetme	-	6	5	1	-	5	5	15	1	4
	37	44	26	23	12	18	36	26	11	12

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tüm oturumlarda en fazla görsel ilişkin gerekeç gösterdikleri, duygularını belirttikleri ve benzetme yaptıkları görülmektedir. Ancak görselin bilgi ile desteklenmesi ve görsel ilişkin kendi hayatından örnek vermenin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Tabloda katılımcıların en az yorum yaptıkları hafta dokuzuncu hafta olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra gözlem bulgularında olduğu gibi beşinci ve onuncu haftadaki verilerin düşük olması da bulguların tutarlılığını göstermektedir. Dokuzuncu hafta incelenen eserler arasında “La Mariee – Marc Chagall” gibi sürrealist bir eser ve üç boyutlu bir vazo görseli (Yunanistan’da Polyphemos mağarasından çıkarılan Odesa kalıntısı iki kollu kavanoz, Geç Arkaik Dönem, MÖ 490-480) yer almaktadır. Bu tür eserlerin incelendiği haftalarda katılımcıların diğer haftalarda olduğu gibi en çok gerekeç gösterdikleri ve benzetme yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcılar “*Onlar denizin altında evleniyor çünkü balık su üstünde yaşayamaz.*” (Ö.G.), “*Gece olmasaydı evin ışıkları yanmaz, gündüz kim ışık yakacak?*” (Ö.F.) ifadelerle gördüklerini sıralarken gerekeç göstermektedirler. Sıralayıcı izleyenlerin gördükleri ile başka nesne ve durumlar arasında benzerlik kurdukları durumlara örnek olarak “*Ağaç zürafa boynuna benziyor, adam onu ezmiş.*” (Ö.Y.) ve “*Bunlar peri bacaları.*” (Ö.Ğ.) verilebilir.

Katılımcıların sınırlı sayıda da olsa incelenen eserlere ilişkin kendi hayatlarından örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ö.F. “*Buraya iki tane çadır kurmuşlar. Burada belki kadınlar kalıyordur, burada da erkekler kalıyordur. Erkeklerle kadınlar yan yana kalmaz çünkü.*” ve Ö.M. “*Elimiz temiz mi diye bakıyoruz ya, öyle yapmışlar.*” biçimindeki açıklamalarıyla kendi yaşamlarında kazandıkları deneyimlerini yansıtmaktadırlar. Bu düzeyde sıralayıcı izleyenlerin görseldeki kişi, nesne veya olayları sahip oldukları bilgi ile desteklemeleri çarpıcı bir bulgu olarak görülmüştür. Katılımcılardan Ö.A.’nın “*Gündüz yatıyorlar. Belki açıklıktan yatıyorlardır hocam.*” görüşüne Ö.M. “*Uyurken daha az enerji harcıyoruz o yüzden.*” diyerek arkadaşının görüşüne karşı çıkmış ve bunu akademik bilgi ile desteklemiştir. Benzer biçimde Ö.G. de görseldeki nesnelere yorumlarken “*Çin’de muson iklimi olduğu için çatıyı sazlıklardan yapmışlardır.*” diyerek görüşlerin bilgi ile desteklenmesine uygun bir örnek sunmuştur.

Hikâye: GDS uygulamalarının üçüncü ve son sorusu “Daha fazla ne bulabilirsiniz?”dir. Bu sorunun yöneltmesinin nedeni, izleyenlerin bir esere daha uzun baktıklarında daha fazla ayrıntı görecekları ve bir doğru yanıtın daha fazla yanıt bulacakları düşüncesidir. Tablo 3 öğrencilerin görsele ilişkin daha ayrıntılı gözlemlerini nasıl detaylandırdıklarını içermektedir.

Tablo 3.

Hikâye Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oturumlar										
Hikâye										
Kurgu	11	30	12	21	-	17	10	12	11	12
Olayları Sıralama	14	17	8	7	9	4	4	4	3	1
	25	47	20	28	9	21	14	16	14	13

Tablo 3’te katılımcıların daha uzun ve ayrıntılı inceledikleri görsele ilişkin kendi kurgularını oluşturdukları ve görseledeki olayları sıraladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların beşinci haftadaki eserlere ilişkin hiç kurgu yapmadıkları belirlenmiştir. Gözlem ve yorum alt temalarında da belirtildiği gibi ilgili oturumda incelenen eserlerin izleyicilerin kurgu yapmalarını da sınırlandırdığı düşünülmektedir. En çok kurgu ikinci oturumda incelenen “Calm Morning – Frank Wetton Benson” ve dördüncü oturumda “Mısır Tarlası - John Constable” görselleri ile ilgili yapılmıştır. İlkinde katılımcılar üç çocuğun kayıkta yalnız olmalarına “*Bunlar bence babalarından annelerinden izinsiz gelmişlerdir.*” (Ö.F.) “*Bunların anne babaları olmadığı için, onlara kimse ekmek vermediği için [balık tutuyorlar]*” (Ö.A) ve balık tutuyor olmalarına dönük görüşlerini ifade etmişlerdir. İkinci görsele ilişkin “*Yerde yatan çok yorulmuştur. Çok yol aldığı için biraz dinlenmiştir. Yatarken uyumuş. Oradaki adamlar da uyuduğunu görünce koyunlarını kaçırmış.*” (Ö.G.), “*Çobanı öldürmüşler, köpek bu tarafta kalmış, şimdi sürüyü kendilerine çekiyorlar.*” (Ö.Ğ) biçimindeki ifadelerle kendi kurgularını oluşturmuşlardır. Katılımcıların beşinci oturumdan sonra görsellerdeki olayları daha az sıraladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, oturumlarda deneyim kazandıkça sıralayıcı izleyenlerin yargılarını bilinene ve sevilene dayandırmayı azalttıklarını göstermektedir.

Yapılandırıcı İzleyen

Housen’in sınıflamasında ikinci aşamada yer alan yapılandırıcı izleyenler; kendi algıları, doğal dünya hakkındaki bilgileri ve sosyal, ahlaki ve geleneksel dünyalarının değerleri doğrultusunda sanat eserlerine bakmak için bir çerçeve oluşturmaya başlarlar. Bu tema kapsamında görsele ilişkin yorum alt temasına yer verilmiştir.

Görsele İlişkin Yorum: İzleyenler birinci aşamadan farklı olarak burada görseledeki kişi, nesne ve olaylardan bağımsız olarak eserin içerik, stil ve anlamına dönük görüş belirtmektedir. Tablo 4 öğrencilerin esere bir dış göz olarak verdikleri yanıtları içermektedir.

Tablo 4.

Görsele İlişkin Yorum Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Görsele İlişkin Yorum										
Kişisel Düşünce	-	1	1	1	-	2	5	2	3	2
Çizim/Stil	-	1	1	-	1	1	2	3	-	-
Anlam	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
İçerik	-	-	-	-	-	-	2	-	2	1
	-	2	2	1	3	3	9	5	5	3

Tablo 4’te görüldüğü gibi yapılandırıcı izleyenlerin verileri sıralayıcı izleyenlere oranla oldukça az. Katılımcıların bu düzeyde yorum yapmaları onların sanatla olan ilişkileri ile doğru orantılıdır. Verilerin az olması katılımcıların oturumlarda incelenen eserleri bir başkasının üretimi olarak görmelerini ve yorum yapmalarını güçleştirdiğinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Katılımcılar esere ilişkin kişisel düşüncelerini; “*Burada gördüğümüz her şey bir hayal ürünü.*” (Ö.Y.), “*Bu bir testi. Testinin üzerine bir savaş resmi çizmişler.*” (Ö.J.), içeriğe ilişkin; “*Vazoyu ayakta tutan aslında şişe gibi bir nesne var.*” (Ö.A.), “*Bu bir resim fırtınası çünkü her şey çok karışık.*” (Ö.M.) ve çizim/stile ilişkin; “*Renkleri karıştırıp resim ortaya çıkarmışlar.*” (Ö.G.), “*Bu eli tepegöze benzetmişler. Tepegözün bir tane gözü var.*” (Ö.M.) şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşim

İzleyenler arasında etkileşimin artması; eserin daha dikkatli incelenmesini, konuşanların birbirini dinlemesini ve yorumların zenginleşmesini sağlamaktadır. Bu tema altında tepki verme alt teması yer almaktadır.

Tepki Verme: Oturumlarda izleyenlerin birbirlerinin söylediklerine karşı çıkararak ya da söylenenleri tamamlayarak etkileşim kurdukları gözlenmiştir. Tablo 5 öğrencilerin her bir oturumda birbirlerine verdikleri tepkileri sayısal olarak göstermektedir.

Tablo 5.

Tepki Verme Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tepki Verme										
Söylenene Karşı Çıkma	5	6	1	2	1	2	2	8	7	8
Söyleneni Tamamlama	1	2	-	1	2	2	1	5	2	3
	6	8	1	3	3	4	3	13	9	11

Tablo 5 incelendiğinde en fazla etkilemişim sekizinci oturumda olduğu görülmektedir. Bu oturum resim sergisinin olduğu bir galeride gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında katılımcılar sınıf ortamından farklı olarak gerçek eserleri daha yakından izlemişlerdir. Katılımcılardan Ö.İ.’nin “*Annesi babası yok, sokakta kalmıştır.*” ifadesine Ö.F. “*Bunların annesi babası yoksa niye gülüyorlar?*” ve

Ö.H. de “*Anne babaları ölseydi mutlu olmazlardı ama mutlu görünüyorlar.*” diyerek karşı çıkmışlardır. Katılımcıların birbirlerinin söylediklerini tamamladıkları duruma ilişkin; “*O bir hayvan. Oralar darmadağın olmuş.*” (Ö.H.), “*Hayvan acıkmış diye dağıtmış olabilir.*” (Ö.G.) ve “*Şu küçük çocuk galiba, ya su ya da başka bir şey taşıyor. Yavaş yavaş yürüyor.*” (Ö.S.), “*Dökülecek diye.*” (Ö.G.) biçimindeki söylemleri örnek olarak verilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Herhangi bir sanat geçmişi olmayan farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin sanat yapıtları aracılığı ile gelişimine odaklanan Görsel Düşünme Stratejileri'nin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerine uygulandığı bu çalışmada, öğrencilerin görsel düşünme süreçleri ve etkileşimleri incelenmiştir. On haftalık GDS uygulamalarında öğrenciler sınıflarında tahtaya yansıtılan bir görsel hakkında bir ders saati süresince konuşmuş ve birbirleriyle de iletişime geçmişlerdir. Araştırmada, GDS'yi eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için bir program haline getiren Housen (2001) ve Yenawine'nin (1999) Başlangıç Düzey İzleyenler olarak tanımladıkları aşamalar dikkate alınmış ve öğrencilerin görsel düşünme süreçleri bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Yenawine (1999) öğrencilerin soyut bir sanat eserine baktıklarında, fikirleri veya duyguları değil bildikleri fenomenleri aradıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda fikir ve duyguların da arayışında olmaları ise uygun bir rehberlik ile gerçekleşebilmektedir. Hikâyelemenin evrensel bir anlam arama yolu olmasından kaynaklı aslında neredeyse tüm öğrencilerin (hatta yetişkinlerin de) birinci ve ikinci aşamada (sıralayıcı ve yapılandırıcı izleyen) yer aldıkları söylenebilir (VTS, 2016). Uygulamalar boyunca öğrencilerin görseller hakkında konuşma konusunda istekli olduğu gözlenmiş ve özellikle sıralayıcı izleyen özellikleri taşıdıkları görülmüştür. Buna göre öğrenciler karşılaştıkları sanat yapıtında gördüklerini listelemeyi, olayları anlatmayı ve zaman zaman da yorumlar katarak tanımlamayı tercih etmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren Housen ve De Santis'in (2003) çalışmasında, Modern Sanatlar Müzesi'nde yürütülen uygulamalara katılan izleyicilerden %89'u başlangıç düzey izleyenler olarak kategorize edilmişlerdir. Yine Housen ve De Santis (2003), 1988-2003 yılları arasında farklı okul bölgelerinde çeşitli müzelerle işbirliği yaparak yürüttükleri GDS uygulamalarından ortaya çıkan sonuçları derlemişler ve tüm bu çalışmalarda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun başlangıç düzeyi izleyenler olarak kategorilendiğini raporlamışlardır.

Katılımcılar ilk oturumlarda sanat eserinde öncelikle kendi yaşantısında yer alan veya tanıdık olgulara tutunarak sıralayıcı izleyen özelliklerini göstermişlerdir. Ancak hem GDS'ye ilişkin deneyim kazanmaları hem de uygun rehberlikle katılımcılar ilerleyen oturumlarda yapılandırıcı izleyen özelliklerini de yansıtmışlardır. Buna ilişkin olarak, süreç boyunca birçok sanat eseriyle yüz yüze gelen öğrenciler, görseli bir sanat yapıtı olarak algılayıp incelemişler ancak derinlemesine yorumlayamamışlardır. Katılımcıların görsel ilişkin yorumları eğer çizen kendileri olsaydı gördüklerini nasıl çizeceklerini betimlemeleri şeklindedir. Katılımcılarda ayrıca bu aşamanın bir özelliği olan yorumlarını kendi ahlak ve sosyal dünyalarını referans alarak yapmaları (Housen, 2007) da gözlenmiştir. Katılımcılar inceledikleri sanat yapıtlarını kendi görüş ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirmiş, onlar için “olması gereken”den farklı görünüyorsa o zaman görseli tuhaf ya da farklı yorumlamışlardır. Bu durumda da yapıtı yaratan kişinin çizim tercihi üzerinde yorumlar yapmaya başlamışlardır. Ancak bu yorumlar kendileri ile görsel arasında bir mesafe yaratarak onu dışarıdan görmesini sağlasa da bir sanat yapıtını derinlemesine incelemekten uzaktır.

Oturlar ilerledikçe öğrenciler birbirlerinin söylediklerine de tepki vermeye başlamış ve bu durum sınıftaki etkileşim ortamını arttırmıştır. Oturlardan bir tanesinin bir sanat galerisinde gerçekleşmesi ve öğrencilerin sanat yapıtlarını birinci elden gözlemlenmeleri yorumlarını hem nicelik hem de nitelik bakımından arttırmıştır. Anlamanın asla pasif bir eylem olmadığı aksine keşfetme ve yansıtma aracılığı ile etkin bir yapılandırma içerdiği (Vygotsky, 1978) göz önüne alındığında, GDS uygulamalarındaki etkileşimin öğrencilerin düşünme süreçlerini oldukça aktif kıldığı söylenebilir. GDS, sanat yapıtları ile ilgili tartışma ortamı yaratmak üzerine akranların grup halinde etkileşimine olanak vermekte (Yenawine, 1999) ve etkin sınıf katılımı sağlamaktadır (Yenawine ve Miller, 2014). Ayrıca etkili iletişim, açık fikirlilik ve fikir paylaşımı, görsel düşünme stratejilerinin kazanımları arasında yer almaktadır (VUE, 2009). Klugman ve arkadaşlarının çalışmasında da öğrencilerde iletişim becerilerini öğrenme konusunda artan bir ilgi gözlenmiştir (Klugman, Peel ve Beckmann-Mendez, 2011). Araştırmada, on hafta süren oturlar boyunca, öğrencilerin sanat yapıtlarına ilişkin gözlemlerini sınıftaki başka yorumları da gözetenek ifade etmeleri GDS'nin bu kazanımlarını destekler niteliktedir.

Artan etkileşimin yanı sıra, oturlar ilerledikçe öğrenciler görselleri daha ayrıntılı ve meraklı bir şekilde incelemişler ve görsel ile ilgili daha uzun ve ayrıntılı konuşma davranışı sergilemişlerdir. Öğrencilerin hem görsele ilişkin daha fazla yorumda bulunmaya başladığı hem de ifadelerine dayanak arama noktasında daha dikkatli oldukları belirlenmiştir. Housen (2007) bir sanat yapıtlarını inceleme ve onunla ilgili konuşma sürecinde izleyicide genelde sanatla ilişkisi olmayan beceriler geliştiğini ifade etmektedir. GDS uygulamalarının yer aldığı birçok çalışmada da öğrencilerin özellikle üst düzey düşünme becerilerini daha sıklıkla işlettiği ve eleştirel düşünme becerilerini sergileme düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Örneğin Curva ve diğerleri (2005) *The Artful Citizenship* çalışmasında öğrencilerin düşüncelerini bir rehberin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan kanıtlarla destekledikleri gözlemişlerdir. Ayrıca başka fikirlere saygı gösterme, dinleme ve farklılıklara açık olma gibi özellikler de öğrencilerde geliştiği gözlenen beceriler arasında yer almaktadır. Benzer bir şekilde Isebella Stewart Gardner Müzesi'nin bölge okullarıyla işbirliği içinde yürüttüğü 2010-2014 yılları arasındaki boylamsal çalışma sonuçları da öğrencilerin düşünme becerileri, özellikle eleştirel düşünme becerileri konusunda gelişim gösterdiği şeklindedir (Grohe ve Egen, 2015). De Santis (2008) yürütücülüğünde Ripton İlkokulu'nda yürütülen çalışma sonucuna göre . öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etme, sıra bekleme, başka fikirleri dinleme ve etkileşime geçme gibi davranışlarında artış gözlemişlerdir. Yine DeSantis ve Housen'in (2012) San Antonio'da risk altındaki öğrencilerle yürüttüğü ve GDS'nin uygulandığı boylamsal çalışmada hem estetik gelişim hem de eleştirel düşünme becerileri açısından kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu çalışma uzun soluklu bir uygulama olarak eğitim ortamlarında yer alan GDS'nin 10 haftalık bir denemesi olarak nitelendirilebilir. Bu süre içerisinde öğrencilerde gözlemlenen özellikle birbirleriyle girdikleri etkileşim süreçleri ve sanat yapıtlarına duydukları merakın artması göz önünde bulundurulduğunda, boylamsal çalışmaların öğrencilerin kazanımlarını arttıracığı söylenebilir. Uygulama sürecine yönelik olarak, uygulamaların öğrencilerin görsellere kolay ulaşmasına izin veren, birbirleriyle daha rahat etkileşimde bulunabilecekleri oturma düzeninin olduğu ortamlarda gerçekleştirilmesi ve oturların bir kısmının sanat galerileri veya müzelerde yapılması önerilebilir. Farklı yaş ve alt yapıdan gelen gruplarla çalışma imkânı sunan GDS uygulamalarının sanat yapıtlarına maruz kalma sıklıklarına göre öğretmenlik eğitiminin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması da sonuçların karşılaştırılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca birçok beceri kazanımının çalışma raporlarıyla desteklediği GDS uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözme, empatik düşünme gibi becerilerin gelişimlerinin de incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, öğrencilere GDS

uygulamaları ile hem bütün öğretim programlarında yer alan ortak becerileri kazandırabilir hem de sanatla tanıştırmak ilgi duymalarını sağlayabilir. Bu amaçla öğretmenlerin GDS uygulamalarını öğrenmelerini ve kendi öğretimlerinde yararlanmalarını sağlayan çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Alma, H. (2013). *Storytelling as a dance of words and images. The relevance of visual thinking for perspective taking in stories*. 12.12.2016 tarihinde <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/04/almaspaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Arnheim, R. (2015). *Görsel düşünme*. İstanbul: Metis.
- Bangir-Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 111-130.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Bennet, A. (1998). Visual thinking and number relationship. *Mathematics Teacher*, 81(4), 267-272.
- Cappello, M. ve Walker, N. (2016). Visual thinking strategies: teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, 70(3), 317-325.
- Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcliffe, B., ... & Youngblood, T. (2005). *Artful citizenship project: Three year project report*. Tallahassee, FL: The Wolfsonian Inc. 17.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/research/> adresinden alındı.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 14(8), 25-27.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (1996). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. 12.12.2016 tarihinde www.visualthinkingstrategies.org adresinden alındı.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (2012). *Aesthetic development and creative and critical thinking skills study*. 20.05.2017 tarihinde <https://www.issueab.org/resources/15725/15725.pdf> adresinden alındı.
- DeSantis, K. (2008). *Report on the visual thinking strategies implementation and assessment project at Ripton elementary school*. 10.12.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/14Ripton-Report-Final-.pdf> adresinden alındı.
- Efland, A.D. (2002). *Art and cognition, integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Columbia UP.
- Fındık Dönmez, A. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Finley, T. (2014). *Common core in action: 10 visual literacy strategies*. 12.06.2016 tarihinde <https://www.edutopia.org/blog/ccia-10-visual-literacy-strategies-todd-finley> adresinden alındı.
- Franco, M. ve Unrath, K. (2014) Carpe diem: seizing the common core with visual thinking strategies in the visual arts classroom. *Art Education*, 67(1), 28-32.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 517-541.
- Grohe, M. ve Egan, S. (2014). *School Partnership Program 2010-2014 Elementary Longitudinal Case Study Final Report*. 10.12.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9ISGM2010-14SchoolProgramReport.pdf> adresinden alındı.
- Hailey, D., Miller, A., Yenawine, P. (2015). Understanding visual literacy: the visual thinking strategies approach. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Springer International Publishing, pp. 49-73.

- Housen, A. (2001). Eye of the beholder: Research, theory and practice (pp. 5-6). Visual Understanding in Education. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Housen, A., & DeSantis, K. (2003). Very nice to my visual imagination memory. An inquiry into the aesthetic thinking of people who are visually impaired. In ES Axel, & NS Levent (Eds.), *Art beyond sight*, 430-443.
- Housen, A. ve DeSantis, K. (2003). Directory of Studies: 1998-2003. 16.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/6Directory-of-Studies.pdf> adresinden alındı.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. From periphery to center: Art museum education in the 21st century, 172-179.
- Kaptan, A. Y. ve Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 85-100.
- Klugman, C.M., Peel, J., Beckmann-Mendez, D. (2011). Art rounds: teaching inter professional students visual thinking strategies at one school. *Academic Medicine*, 86(10), 1266-1271.
- Köksal, N. (2006). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Landorf, H. (2006). What's going on this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 20(4), 28- 32
- McKim, H.R. (1972). *Experiences in visual thinking*. USA: Brooks Cole Publishing.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies= creative and critical thinking. *Phi Delta Kappa*, 95(3), 56-60.
- Moorman, M. (2015). The meaning of visual thinking strategies for nursing students. *Humanities*, 4, 748-759.
- Onursoy, S. (2003). Görsel kültür bağlamında görsel okuryazarlık. *Kurgu Dergisi*, 20, 75-85.
- Parsons, M. (1998). Review of child development in art. *Studies in Art Education*, 40(1), 80-91.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem A Akademi.
- Reilly, J.M., Ring, J., Duke, L. (2005). Visual thinking strategies: A new role for art in medical education. *Family Medicine*, 37(4), 250-252.
- Rice, D. ve Yenawine, P. (2002). A conversation on object-centered learning in art museums. *Curator: The Museum Journal*, 45(4), 1-10.
- Sanalan, A., Sülün, A. ve Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcliffe, B., ... & Youngblood, T. (2005). The Artful citizenship project: Three year project report. Tallahassee, FL: The Wolfsonian Inc. 17.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Artful-Citizen-Project-Report.pdf> adresinden alındı.
- Visual Understanding in Education. (2009). *Visual thinking strategies: Research; growth and transfer*. 5.12.2018 tarihinde <http://www.vtshome.org/pages/staff-board> adresinden alındı.
- Visual Understanding for Education (2011). Guidelines for image selection for beginning viewers. 14.03.2017 tarihinde www.visualthinkingstrategies.org adresinden alındı.
- VTS (2016). Visual Thinking Strategies: Year 1 Training. 14.03.2017 tarihinde <https://nelson-atkins.org/wp-content/uploads/2017/02/VTS-ppt-1-7-16.pdf> adresinden alındı.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Yenawine, P. (1998) Visual art and student-centered discussions, *Theory Into Practice*, 37(4), 314-321.

Yenawine, P. (1999). Theory into practice: The Visual Thinking Strategies. Paper presented at the conference, "Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach," sponsored by the Caluste Gulbenkian Foundation, Lisbon, Portugal. 13.09.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wpcontent/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf> adresinden alındı.

Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education*, 56(1), 6-12.

Yenawine, P. ve Miller, A. (2014). Visual thinking, images, and learning in college. *About Campus*, September-October, 1-8. 12.11.2018 tarihinde wileyonlinelibrary.com adresinden alındı.

Yazarlar

Necla Köksal, Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesidir. Öğretmen eğitimi, yansıtıcı düşünme, yaratıcı drama ve görsel düşünme alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Suna Çöğmen, Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesidir. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen eğitimi, görsel düşünme alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

İletişim

Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: neclakoksal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: sunadem@pau.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Through the effect of art on learning, variety of arts works are being used in learning and teaching environments in order to gain some skills. Using visual arts in learning environments is not simply visualizing the concept or topic by the learner but expressing thinking, which is quite complex and interior process, via visual art and processing the metacognitive thinking. A cinema and art theorist and also a perception psychologist, Rudolf Arnheim examined the relationship between visual perception and cognitive thinking in his piece of work named Visual Thinking, and expressed that seeing is thinking, and it can be also called as visual thinking (Arnheim, 2015). In this way, art works can mediate the thinking processes with their ambiguous nature. That is an eye which is consistently exposed to a visual art can develop thinking skills for differences and various perspectives.

A cognitive psychologist Abigail Housen made a series of observations in order to understand what the viewers think while they are examining a piece of art. She found out five patterns of viewers' evaluations independent of socioeconomic background which are Accountive viewers (Stage 1), constructive viewers (Stage 2), classifying viewers (Stage 3), interpretative viewers (Stage 4), and re-creative viewers (Stage 5). The first two of the stages are called Beginner Viewers. Housen indicated that most of the viewers are categorized as the beginner viewers (VTS,2016).

In the following years, Housen and an art educator Philip Yenawine developed Visual Thinking Strategies (VTS) curriculum which includes discussions on a piece of art with the guidance of a facilitator. The group is independent from age and socioeconomic criteria, and the art works should be chosen carefully according to some principles. In this way, VTS which focuses on open-ended and structured group discussions on various art works, connects individuals to the art and develops their aesthetic perceptions. In the meantime, it aims to develop problem solving, creative and critical thinking skills (DeSantis&Housen, 1996; Yenawine, 1999; Hailey, Miller&Yenaqwine, 2015). The VTS curriculum appeals to Beginner Viewers which includes Stage I and Stage II Viewers only. Three basic questions take place in the process: (1) What's going on in this picture?,(2) What do you see that makes you say that?, and (3) What more can you find in the picture? Known as accountive viewers, stage 1 viewers are list makers and story tellers. They make simple and concrete observations from an idiosyncratic perspective. Stage 2 viewers (constructive viewers) make observations about the work of art from the perspective of their own values of their social and moral world. They evaluate the visual as weird if it does not suit their moral and cognitive structure. So they can criticize the artist because of his/her preference.

Methodology. Case study design was chosen as a qualitative research method for the research. The interactive processes in the classroom where the practices of visual thinking strategies were implemented were deeply analysed and identified. 24 6th grade students were included in the study. A total of 10 VTS sessions each of which lasted approximately one class hour were implemented in the classroom. In each session, 3 visuals which were chosen according to the Visual Selection Guidance for the Beginner Viewers (Visual Understanding for Education, 2011) were presented to the students. The sessions were type recorded and a researcher also took observation notes. The records were transcript and analysed by the researchers separately and codes, categories, themes and sub-themes were constructed. The content analysis was used for the data analysis.

Results. According to the analysis, three main themes were constructed related to the VTS practices: accountive viewer, constructive viewer and interaction. Under the accountive viewer theme, the *observation* sub-theme relies on listing what the viewer sees on the visual. As for the sub-theme of

interpretation the viewer justifies what s/he sees, expresses his/her feelings, gives examples through his/her own life, and compares what s/he sees with his/her experiences. Under the last sub-theme – *story*- a fiction accompanies what the viewers tells about the visual.

Under the constructive viewer theme, the *interpretation on the visual* sub-theme is evaluating the visual as a production. This evaluation is rather about the style, meaning and content or the interpretation of the viewer for the visual as a whole.

The interaction theme is about how far the viewers are aware of each other and how they make reactions to the evaluations. Under the sub-theme of *giving reactions* the viewers either make oppositions to what the other participants tell or support them.

Discussion and Recommendations. The current study examined the visual thinking processes and the interactions of the 6th grade students who experienced Visual Thinking Strategies in their classes that focus on the development of the individuals from different age and socio-economic backgrounds through pieces of art. Throughout the 10 weeks of VTS practices, students talked about visuals and communicate each other by the guidance of a facilitator who directed them three main questions of the VTS. In the study, the Beginner Viewers' characteristics were taken into consideration while examining the visual thinking processes of the students.

Analysis showed that the students clearly expressed the beginner viewers' characteristics which is also supported by the related literature (VTS, 2016). They made lists about what they saw at the first sight. They sometimes created stories about the visuals, and evaluated the visuals in the way that how it is supposed to be according to their perspective. An increasing interaction was observed among the students throughout the sessions. Students made reactions to what the others told about the visuals. What's more, they also developed an awareness for the visuals and examined them elaborately as the time passed.

The current 10-week study pointed out that even in such a short time, students interacted with each other and also became interested in art works. In this sense, longitudinal future research might contribute to the development of the students. A body of research reported the positive relationship between the VTS and some skills such as critical thinking, creative thinking, problem solving, effective communication. Future research might handle one of these skills with its relation to visual thinking. As the practitioners of the learning environments, the teachers might gain students common skills in the curricula, and also an awareness and interest for the art through the VTS. Future research might also be conducted with the teachers to teach them how to use VTS in learning and teaching environments.

Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma

Synthesis of Graduate Education Theses Focused on Teachers' Views on Inclusive Education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study

Hasan Gürgür*

Gülcihan Hasanoğlu Yazçayır**

To cite this article/ Atıf için:

Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m

Öz. Türkiye’de kaynaştırma eğitimine odaklanan birçok nicel ve nitel araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Derinlemesine betimlenme ve anlamının amaçlandığı nitel desenle yürütülmüş kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tez çalışmalarında çoğunlukla öğretmen görüşlerini belirlemeye odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amaçla beş araştırmaya odaklanılmıştır. Çalışma Türkiye’de gerçekleştirilen nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullandığı lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amacıyla meta-etnografi şeklinde desenlenmiştir. Çalışmalardaki ortak temalar ve ortak olmayan temaların ortaya konulması bakımından karşılaştırmalı ve keşfedici bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar, c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir. Kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen araştırmaların bulgularından yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıflarda gelişim odaklı eylem araştırmasına dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler. Kaynaştırma, öğretmen görüşü, lisansüstü tezler, nitel araştırma, meta etnografi.

Abstract: A high number of both qualitative and quantitative research studies have been conducted on inclusion practice in Turkey. In postgraduate theses focusing on inclusion practice via a qualitative design to comprehensively describe and understand the issue, the goal is mostly to determine teachers’ opinions. The aim of this research, on the other hand, is to examine postgraduate theses investigating the opinions of teachers who work in inclusion classes. For this purpose, five researches were focused. It has been designed in line with meta-ethnography design to study the postgraduate theses conducted in Turkey employing semi-structured interviews—one of the qualitative data collection techniques. A comparative and exploratory analysis process has been administered to identify the shared and different themes in the aforementioned studies. Accordingly, three themes have been determined, which are a) current situation of inclusion practice, b) problems in inclusion practice, and c) teachers’ expectations as to improving the quality of inclusion practice. Based on the findings of research studies completed around inclusion practice and teachers’ opinions, it is possible to conclude that there is a need for development-centered action research at inclusion schools and classes.

Key Words: Inclusion, teachers’ opinions, graduate theses, qualitative research, meta-ethnography

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.03.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4016-4048

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Uşak Üniversitesi, Türkiye. e-mail: gulci_h35@hotmail.com ORCID: 0000-0001-5094-1237

Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri boyutunda; öğretmen yeterlilikleri, tutumları, eğitim programları, eğitim ortamları geçmişten beri önemli tartışma konularıdır. Uzmanlardan genel eğitim öğretmenine kadar herkesi ilgilendiren bu konular hakkındaki tartışmalar günümüzde de halen devam etmektedir. Uluslararası ve ulusal boyutta son yıllarda gelinen noktada eşit düzeyde eğitim almanın temel bir insan hakkı olduğu, bu hakkın etkin bir biçimde uygulanmasının ise daha adil bir toplum için temel oluşturduğu düşüncesi ve farklılıklar kavramı yerine çeşitlilik kavramı öne çıkmaktadır (Corbett, 2001; Mitchell, 2008; Mittler, 2000). Çeşitlilik odaklı bu söylemler sonucunda, eğitim politikalarındaki gelişmeler, yasal düzenlemelerin yürürlüğe girmesi ve olumlu araştırma sonuçları doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma eğitiminin son yıllarda oldukça yaygınlaşmış olduğu belirtilmektedir (Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994). Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ile öne çıkan kavramlar ise, eğitimde fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam ve nihayetinde ekonomik öz yeterlilik şeklinde sıralanmaktadır (Cohen, 2009; Turnbull vd., 2013).

Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasında etkili faktörleri ve bunun olumlu sonuçlarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Corbett, 2001; Mitchell, 2008; Tideman, 2015). Bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü ortamlarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde ve akademik başarılarında artıştan söz edilmektedir (Zigmond, Kloof & Volonino, 2009). Diğer yandan söz konusu katkıların sağlanabilmesi ve başarılı kaynaştırma uygulamaları için bir takım önkoşulların varlığından da bahsedilmektedir (Lipsky & Gartner, 2009; Halvorsen & Neary, 2009). Bu koşullardan birisi, kaynaştırma ortamında öğretmenler ve alan uzmanlarını içeren bir ekibin oluşturulmasıdır (Zigmond vd., 2009). Ayrıca Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının (BEP) oluşturulmasının nitelik için önemli olduğu açıklanmaktadır (Kauffman, Nelson, Simpson & Mock, 2011). Öğrenci başarısında etkili olan önemli diğer unsurlar, aile katılımının ve desteğinin sağlanması, destek özel eğitim hizmetlerinin varlığı şeklinde sıralanabilir (Cohen, 2009; Mitchell, 2008; Rayner, 2007; Turnbull vd., 2013). Bu açıklamalara paralel olarak gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları, gerek bireyselleştirilmiş planlama ve uygulama gerekse işbirliğinin sağlanmasında eğitimin anahtar ögesinin öğretmenler olduğunu göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Gürgür, 2008; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015). Diğer bir anlatımla öğretmenlerin, sınıf ve okullardaki eşitsizlikleri azaltmasında, tüm öğrencilerin katılımını ve öğrenmelerinin sağlanmasında, ön yargısız, eşitlikçi öğretim ve eğitimin gerçekleştirilmesinde, olumlu tutum ve görüşleriyle kaynaştırma eğitiminin başarısında en önemli unsur oldukları açıklanmaktadır (Ainscow & Miles, 2008; Avramidis & Norwich, 2002; Barton, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin, farklılıkların olduğu heterojen sınıflarda çalışabilecek şekilde güçlendirilmiş ve farklı öğrenci özelliklerine karşı olumlu bakış açısına sahip olmaları durumunda başarılı kaynaştırma eğitiminden söz edilebileceği vurgulanmaktadır. Öte yandan genel eğitim okullarına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmeleri, BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, öğretmenlerin öğretim süreçlerine dair bilgi ve becerilerinde geçmişten günümüze değişimlerinden de söz edilmektedir (Zigmond vd., 2009).

Türkiye'de de özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli adımların atıldığı ve sürekliliğin sağlanmaya başladığı yıllar uluslararası alanla paralel doğrultuda olmuştur. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesindeki "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ifadesi ile özel eğitim hizmetleri genel eğitim sistemi içinde yer almıştır. Ancak Türkiye'de özel eğitim alanında asıl önemli gelişmeler 1990'lı yıllar olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda 1993 yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından özel eğitim yılı ilan edilmiş olduğunu belirtmek gerekir (Orhan & Genç, 2015). Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kapsamlı bir yasal düzenleme ise 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname' dir. Bu kararnamede özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin öncelikli olarak en az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiği temel ilke olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018). Kararnamenin yürürlüğe girdiği yıllardan itibaren, özel gereksinimli öğrencilerin okullaşmasında ve özellikle kaynaştırma eğitimine dahil olma sayısında ciddi bir artış görülmektedir. Bu artışı somutlaştırmak adına Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı verilerine bakıldığında 2001-2002 öğretim kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı toplamı 29 074, 2005-2006 yıllarında 45 532, beş yıl sonra 2010-2011 yıllarında ise 93 000'i bulmuştur. Sonraki beş yıla bakıldığında ise kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 2015-2016 yıllarında 202 541 iken son verilere göre 2016-2017 yıllarında ise 242 486 olmuştur. Beş yıllık aralıklarla kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinin sayısına bakıldığında ikiye katlanarak devam eden bir artış görülmektedir. Diğer yandan resmi kayıtlardaki sorunlar nedeniyle kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli öğrencilerin sayısının daha fazla olabileceği ileri sürülebilir. Uygulamalardaki bu artış ile birlikte ulusal boyutta konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sayısında da bir artıştan söz edilebilir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür, Akçamete & Vuran, 2005; Öncül & Batu, 2005; Saraç & Çolak, 2012).

Özellikle son yıllarda artış gösteren özel eğitim ve kaynaştırma eğitime dair yapılan araştırmalara bütünsel bakabilmek için uluslararası alanda (Avramidis & Norwich, 2002; DePape & Lindsay, 2016; Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007) olduğu gibi ülkemizde de yapılan çalışmalar bazı araştırmacılar tarafından nicelik ve nitelik yönünden analiz edilmiştir. Örneğin Eripek (2004) Türkiye'de 1984-2004 yılları arasında zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılmış birisi dışında hepsi lisansüstü tez olan sekiz araştırmayı incelemiştir. Yapılan araştırmaların yarısının, kaynaştırma eğitiminin zihin engelli çocukların üzerindeki etkilerinin belirlenmesine ilişkin olduğunu, 4'ünün betimsel, 3'ünün deneysel ve birinin nitel olduğunu belirlemiştir. Eripek, kaynaştırma eğitiminin başarısında çok önemi olan destek eğitim hizmetleri konusunda gerekli hizmetlerin sağlanmamış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu (2004) ise Türkiye'de 1980-2005 yılları arasında yapılan yayınları taramış, kaynaştırma modelini tanıtan derleme (genel) yazılar ve araştırmalar olmak üzere toplam 83 yayına ulaşmıştır. Kaynaştırmanın henüz benimsenmemiş olduğu, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden sorumlu tüm paydaşların bilgilendirmeye gereksinimleri olduğu, destek hizmetlerinin yürütülmesini sağlayacak uygun koşulların olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak, kaynaştırmanın sorunlarını ortaya koyan araştırmalardan ziyade çözüme yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu vurgulanmıştır. Benzer olarak Metin (2013) tarafından Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların tematik dağılımları incelendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Metin, tarama modelini kullandığı araştırmasına 54 çalışmayı dâhil etmiştir. Metin, yaptığı çalışmanın sonucunda en fazla incelenen konunun öğretmen görüşü, tutum, bilgi, bakış açısı ile ilgili çalışmalar olduğu belirlemiştir. Gerçekleştirilen ulusal alanyazına ilişkin tarama sonucunda kaynaştırma eğitime odaklanan araştırmaların sentezlendiği görülebilir.

Yukarıda detaylandırılan çalışmaların bilimsel olarak üretilen bilgilerin işlevsel olmasına hizmet edeceği ileri sürülebilir. Ancak var olan bir çok araştırmada öğretmen görüşlerine odaklanılmış olmasına rağmen bu konunun sentezlendiği, üretilmiş bilgilerin bütüncül biçimde ele alınmadığına dikkat çekmek gerekir. Halbuki uluslararası ve ulusal alanyazında sıklıkla vurgulanan, kaynaştırma eğitiminin en önemli aktörlerinden birisi olarak öğretmenlerin duygu, düşünce, tutum ve algılarıdır. Bu

doğrultuda ulusal düzeyde öğretmen görüşlerine odaklanılmış olan çalışmaların sentezlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Mittler (2000) bu konudaki görüşünü; kaynaştırma eğitimi hakkında yeni politikaların oluşturulmasında öğretmenlerin algı ve tutumlarının bilinmesinin önemli olduğunu vurgulayarak dile getirmiştir. Buna bağlı olarak kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin olduğu araştırmalara bir bütün olarak bakılması ve derinlemesine incelenmesi, oluşacak yeni politikalarda, düzenlemelerde ve araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin oldukça yaygınlaşmış ve buna odaklanan birçok nicel ve nitel araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Derinlemesine betimlenme ve anlamının amaçlandığı nitel yaklaşıma dayalı desenlenmiş, kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tez çalışmalarında öğretmen görüşlerini belirlemeye odaklanıldığına dikkat çekmek gerekir. Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerine odaklanan araştırmaların sentezlenerek gerçekleştirilecek bir araştırmanın, öğretmenlerin uygulamalarının başarılı yönlerinin ve yaşadıkları sorunların genellenebilmesi, yürütülen eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik işlevsel ve somut önerilerin geliştirilmesine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırmaların sonuçlarında ortaya konan kavramların ve metaforların anlaşılabilirliği, karşılaştırılabilirliği ve tartışılabilirliği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik mevcut duruma ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3) Kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler nelerdir?

Yöntem

Makalenin bu kısmında araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın deseni ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Desen

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma Türkiye’de gerçekleştirilen nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amacıyla meta-etnografi şeklinde desenlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden birisi olan meta-etnografi de genellikle nitel sentez yöntemlerinin temel aldığı tümevarımcı ve betimsel bir yaklaşıma sahiptir (Hannes & Macaitis, 2012; Gough, Thomas, & Oliver, 2012). Eğitim araştırmalarında birer etnografyacı olan Noblit ve Hare (1988), 1980’li yıllarda meta-etnografyayı, özgün bağlamlarda nitel çalışmalarda çelişkili kavramları sentezlemek için geliştirdiklerini belirtmektedirler. Meta-etnografide araştırmacılar tarafından toplanmış birincil kavramsal verileri yani temaları, kavramları veya metaforları yeniden yorumlanmasının söz konusu olduğu belirtilmektedir (Noblit & Hare, 1988). Sonuç olarak meta-etnografi, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçlarında ortaya konmuş düşüncelerin, kavramların ve metaforların anlaşılmasını sağlayan bir sentezleme süreci olarak da tanımlanabilir (Britten, Campbell, Pope, Donovan, Morgan ve Pill, 2002; Campbell, Pound, Morgan, Daker-White, Britten, Pill, Yardley, Pope ve Donovan, 2011; Toye, Seers, Allcock, Briggs, Carr ve Barker, 2014). Bilimsellik ve sistematiklik adına meta-etnografi deseninin

sistemantik ve planlı yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bu doğrultuda meta-etnografi şeklinde gerçekleştirilecek araştırma sürecinin 7 temel adımda gerçekleştirilmesi gerektiği açıklanmaktadır (Noblit & Hare, 1988). Bu adımlar şu şekilde sıralanmaktadır; 1) ilgi duyulan alanın veya odaklanılacak konunun belirlenmesi, 2) alanyazını tarayarak odaklanılan konu ile ilgili araştırmalara ulaşma, 3) çalışmalarını okuma ve veri ayıklama, 4) genel temaları ve kavramları belirleme, 5) çalışmaların her birinin temalarını karşılaştırma ve yeni betimsel anlatı oluşturma, 6) sentezleme (yeni bir rapor oluşturmak) ve 7) sentez sonucu oluşturulan yeni temaları açıklama (Britten vd. 2002; Campbell vd. , 2011; Toye vd., 2014). Meta-etnografi yaklaşımıyla desenlenen bu çalışma alanyazında sıralanan adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen bu adımların detaylarına izleyen başlığın altında yer verilmiştir.

Araştırma Süreci

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere meta-etnografik şekilde desenlenen bu çalışma aşağıda yer alan adımlarda gerçekleştirilmiştir.

Odaklanılacak konunun belirlenmesi. Araştırma sürecinin ilk adımı ilgi duyulan alana odaklanarak araştırma konusunun belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırma konusu ilk etapta kaynaştırma eğitimi olmuştur. Kaynaştırma eğitimi konusuna odaklanma sebepleri; yazarların çalışma alanlarının kaynaştırma eğitimi olmasıdır. Ek olarak bu adımda yazarlar gerçek olay, olgu ve görüşlere dayalı veriler ve mevcut durumu betimlemeye hizmet etmesi bakımından nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş çalışmalara odaklanmışlardır. Ayrıca birinci yazarın on yılı aşkın bir süre sınıf öğretmeni olarak görev yapmış olması, kaynaştırma eğitimi alanında öğretmen görüşlerine yer verilen çalışmalara odaklanmasında etkisi olduğu söylenebilir.

Alanyazında ilgili teorik dayanaklara ve araştırma sonuçlarına bakma. Çalışma sürecinde gerçekleştirilen ikinci adım, araştırma sorusunu belirlemek ve ardından alanyazını taramaktır. İlk adıma bağlı olarak yazarlar belirlenen kaynaştırma konusu ve öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmaları ele almaya karar vermişlerdir. Bu süreçte sağlamlık, sistematiklik ve bilimsellik bakımından geçerlilik ve güvenilirlik sorgulaması doğrultusunda sadece gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tez çalışmalarına odaklanma kararı almışlardır. Buna bağlı olarak Türkiye’de yapılan tezler Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi taranmıştır. Gerçekleştirilen tarama sonucunda aşağıdaki Tablo 1’de YÖK’ün ulusal tez merkezinden ulaşılan kaynaştırma eğitimi konulu tezlerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1.

Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı (Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları)

<i>Yıllar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
2017	35	15.8
2016	26	11.7
2015	24	10.8
2014	13	5.9
2013	7	3.1
2012	6	2.7
2011	13	5.9
2010	25	11.2
2009	16	7.2
2008	9	4.0
2007	15	6.7
2006	8	3.6
2005	4	1.8
2004	5	2.2
2003	5	2.2
2002	1	0.5
2000	3	1.4
1999	2	0.9
1998	1	0.5
1997	2	0.9
1995	1	0.5
1990	1	0.5
Toplam	222	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere 1990 yılından 2017 yılına kadar kaynaştırma eğitimi konulu 222 tane yüksek lisans ve doktora tezi gerçekleştirilmiştir. Sayıca en fazla tezin 2015 yılından sonra gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Buna göre en çok tez son üç yılda sırasıyla 2017 yılında 35 (%15.8), 2016 yılında 26 (%11.7) ve 2015 yılında 24 (%10.8) tane olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu adımın ardından ulaşılan, bu çalışmanın amacına hizmet edebilecek tezler incelenerek nitel desenlenen araştırmaların ayıklanması sürecine gidilmiştir. Ayıklama süreci ile ilgili olarak aşağıdaki tablo 2’de kaynaştırma eğitimi konulu 222 tane lisansüstü tezin yöntemsel bakımdan sınıflandırılması gösterilmektedir.

Tablo 2.

Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yöntemsel Bakımdan Sınıflandırılması Tablosu

<i>Yöntem adları</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
Nitel	122	55.0
Nitel	73	32.9
Karma	14	6.3
Eylem araştırması	7	3.1
Değerlendirme	6	2.7
Toplam	222	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere kaynaştırma konulu 222 tane lisans üstü tezin 122 (%55.0) tanesi nicel, 73 (%32.9) tanesi nitel, 14 (%6.3) tanesi karma, 7 (%3.1) tanesi eylem araştırması ve 6 (%1,9) tanesi değerlendirme yaklaşımları ile desenlenmiş olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırmaların sentezi yapılması amaçlanmış olduğundan sonraki aşamada belirlenen 73 (%32.9) tane nitel desenle hazırlanmış çalışmaların konu bakımından ayıklanması sürecine devam edilmiştir. Tablo 3’te nitel araştırmaların konu bakımından sınıflandırılması gösterilmektedir.

Tablo 3.

Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Nitel Desenle Yürütülmüş Tez Çalışmalarının Konu Bakımından Sınıflandırılması Tablosu

Konu Adları	Frekans	Yüzde %
Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşü	8	11.0
Kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar	7	9.5
Başarı ve kaynaştırma uygulamalarını değerlendirme	4	5.5
Öğretimsel düzenlemeler/Uyarlamalar	4	5.5
Akran ilişkileri/ Akran zorbalığı	3	4.1
Kaynaştırma eğitimine ilişkin anne-baba görüşü	3	4.1
Okuma yazma	3	4.1
Öğretmen yeterlilikleri	3	4.1
Sınıf yönetimi, problem davranış, ödül ve ceza uygulamaları	3	2.7
Binaların engelli öğrencilere uygunluğu/Mobilya tasarımı	2	2.7
Eğitim yaşantılarının betimlenmesi	2	2.7
Fen dersi öğretimi çoklu görüş	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin akran görüşü	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin kaynaştırma öğrencisi görüşü	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin yönetici görüşü	2	2.7
Öğrencilerin ifade ve eleştiri gelişimi	2	2.7
Özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi	2	2.7
Program etkililiği	2	2.7
Yabancı dil öğrenmede yaşanan güçlükler ve görüş	2	2.7
Beden eğitimi öğretimi çoklu görüş	1	1.4
BEP geliştirme ve uygulamada öğretmen görüşü	1	1.4
Farklılaştırılmış öğretim	1	1.4
Kaynaştırma eğitimine ilişkin çoklu görüş	1	1.4
Kaynaştırma eğitimine ilişkin RAM personelinin görüşü	1	1.4
Matematik eğitimi	1	1.4
Müzik öğretimi	1	1.4
Rehber kitap hazırlama	1	1.4
Öğretmen rol algıları	1	1.4
Öğretmen tutum	1	1.4
Öğretmenlerin web kaynaklı etkinlik kullanımı	1	1.4
Sosyal dışlanma	1	1.4
Sosyal uyum becerileri	1	1.4
Tersine kaynaştırmanın etkisi	1	1.4
Yönlendirme ve yerleştirme	1	1.4
Toplam	73	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi kaynaştırma konulu tezlerin alt boyutlarında en fazla kaynaştırmaya ilişkin öğretmen (n=8, %11.0) görüşü alındığı belirlenmiştir. Bunu kaynaştırmaya ilişkin öğretmen, akran, aile, akademik, davranış sorunları (7=6, %9.5) konulu tezler takip etmektedir.

Bu doğrultuda, bu çalışmada 2000-2017 yılları arasındaki kaynaştırma eğitimine ilişkin nitel paradigmaya göre desenlenerek gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerde okul öncesi, ilkök ve ortaokullardaki öğretmenlerin görüşlerini belirleme ve bu çalışmanın amacına bağlı olarak öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalar Tablo 3'te verilmiştir.

Ulaşılan çalışmalardan yola çıkarak araştırmacılar yönetilebilir veriler elde etmek amacıyla 2000 yılı sonrasında kaynaştırma konulu tezlerin sayısal bir artış göstermesi bakımından (bkz. Tablo 1) ve elde edilen sonuçların güncel oldukları öngörülerek 2000 yılı sonrası gerçekleştirilen çalışmalara odaklanmaya karar vermişlerdir. Bu süreçte ayrıca bu çalışmanın deseni göz önünde bulundurularak söz konusu lisansüstü tez çalışmalarının nitel araştırma deseni ile desenlenmiş olmaları ölçütü belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Nitel desen ile yürütülmüş lisansüstü çalışmalar konu bakımından sınıflandırıldığında ise kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin (%11.0) olduğu çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 3). Sonuç olarak araştırma sürecinin bu adımında yazarların bir araya gelerek gerçekleştirdikleri bireysel görüşmeler ve yansımaları sonucunda gerçekleştirecekleri araştırma ile ilgili temel soru “*Türkiye’de 2000-2017 yılları arasındaki kaynaştırma eğitimi konulu nitel yöntemle yapılmış lisansüstü tezlerde öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecinde bir sonraki adım olarak ilgili kuramsal ve teorik alanyazın incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan tezlerin konu adları tablo 4'te görüldüğü üzere ortaya konulmuştur.

Tablo 4.

*Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Konu Adları Tablosu**

Yazar	Konu Adları
Varlıer, 2004	Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri
Türkoğlu, 2007	İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri
Gök, 2009	Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri
Özengi, 2009	Rehber öğretmenlerin görüşleri
Bozarslan Malkoç, 2010	Anaokullarındaki eğitimcilerin görüşleri
İlk, 2014	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri
Zeybek, 2015	İngilizce öğretmenlerinin görüşleri
Yılmaz, 2015	İlkokul öğretmenlerinin görüşleri

Tablo 4'te görüldüğü üzere, belirlenen amaca dayalı bağlı olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalara ulaşılmıştır. Bunların içinden farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesinin alana daha bütüncül bakılabileceği ve daha zengin veri kaynağı oluşturacağı düşünülerek okul öncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı en az bir çalışmanın seçilmesine önem verilmiştir. Buna bağlı olarak; okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu eğitimcilerinin görüşlerini konu alanlar tezler arasında Varlıer, (2004)'in tezinin kullanım izninin olmaması ve Malkoç (2010)'un tezindeki katılımcıların tamamının öğretmen olmamasına bağlı olarak Gök (2009)'ün tezinin, Yılmaz (2015)'in tezinin Türkoğlu (2007) ile aynı enstitüden olması nedeniyle Türkoğlu (2007)'nin tezinin seçilmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine her iki araştırmacı tarafından beş çalışma (Gök, 2009; Türkoğlu, 2007; Özengi, 2009; İlk, 2014; Zeybek, 2015) üzerine yoğunlaşılması konusunda fikir birliğine varılmıştır. Fikir birliğine varılan çalışmaların katılımcılarına dair bilgiler aşağıda Tablo 5'te görülmektedir. Çalışmalara dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgilere incelendiğinde; ilkök ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Somutlaştırmak adına Tablo 5'te çalışmalardaki katılımcılara ait bilgiler yer verilmiştir.

Tablo 5.

Çalışmalardaki Katılımcılara Ait Bilgiler

Yazar	Katılımcı sayısı	Cinsiyet	Hizmet Yılı / Deneyim Bilgileri	Branş
Gök, 2009	10	10 Kadın (K)	Ortalama 7.5	Okul öncesi
Türkoğlu, 2007	22	7 Erkek (E), 15K	6-9 yıl arası ağırlıklı	Sınıf ve branş
Özengi, 2009	10	2E, 8K	5-14 yıl arası ağırlıklı	Rehber
İlk, 2014	8	4E, 4K	Ortalama 10.1	Sosyal
Zeybek, 2015	25	3E, 22K	6-10 yıl arası ağırlıklı	İngilizce
Toplam	75	16E, 59K	5+	-

Tablo 5'te araştırmada yer alan çalışmalardaki katılımcı sayısı, katılımcıların cinsiyetleri, hizmet yılı ve aralığı ile branşları görülmektedir. Buna göre Türkoğlu (2007) ve Zeybek (2015)'in ve çalışmalarındaki katılımcı sayıları 20 kişinin üzerindedir. Ancak Gök (2009), İlk (2014) ve Özengi (2009)'nin katılımcı sayısı 10 ve 10'un altındadır. Cinsiyet yönünden bakıldığında ise katılımcıların çoğunun "Kadın" olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki katılımcıların çoğunun hizmet yıllarının 5 yılın üzerinde olduğu söylenebilir. Çalışmalardaki katılımcıların mesleki branşlarına bakılacak olursa ise; okul öncesi, sınıf, rehber, sosyal ve İngilizce öğretmenlerinden oluştuğu görülmekle birlikte Türkoğlu (2007) 'nun çalışmasında sadece sınıf ve branş öğretmenleri olduğu ifade edilerek branş öğretmenlerinin alanları açıklanmamıştır.

Çalışmaların her birini bir değerine çevirme/dönüştürme (betimsel anlatı) ve temaları her birini karşılaştırma adımı; her iki yazarın ayrı ayrı olarak belirlediği kodlar tartışıldıktan sonra çalışmalara uygun olarak ortak kodlar oluşturulmuştur. Bu ortak anahtar kodlar; çalışmaların ortak bulgularının doğrudan karşılaştırılarak ve sentezlenerek ortaya konmuştur (Britten vd. 2002; Campbell vd., 2011; Toye vd, 2014). Noblit & Hare (1988)'nin çevirme/dönüştürme olarak ifade etmek istediği aslında incelenen araştırmalardaki bulgu ve yorumların yeniden mercek altına alınarak yeni metinsel anlatılar oluşturulmasıdır. Çalışmalardaki ortak temalar ve ortak olmayan temaların ortaya konulması bakımından karşılaştırmalı ve keşfedici bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmalardaki bulgu ve sonuçlar (ikinci dizi yorumlar) ve ortak anahtar kodlar temeline bağlı olarak üçüncü dizi yorumlar (temalar) oluşturulmuştur (Britten vd. 2002; Campbell vd., 2011; Toye vd, 2014). Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların okunarak ortaya çıkan ortak anahtar kodlara bağlı olarak yeni temalar oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitime ilişkin sorunlar, c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir (bkz. Tablo 6).

Sentez sonuçları bu çalışmanın bulgular kısmında metin, tablolar ve şekiller biçiminde ortaya konmuştur. Tezlerin okunması, veri ayıklama, genel temaları ve kavramları belirleme basamakları uygulanarak betimsel anlatı, sentezleme ve sentezi açıklamak bölümleri bulgular kısmında ortaya konmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta etnografik çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği için çalışmalarda genel olarak güvenilirliği için kabul edilen göstergeler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma sürecinde Lincoln & Guba'nın (1985), belirlemiş oldukları; (a) aktarılabirlik; (b) tutarlılık ve (c) inandırıcılık kriterlerine uygun hareket edilmiştir. Çalışma sürecinde aktarılabirlik için amaçlı örnekleme yapılmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada ortaya konan temalara ulaşma süreci ayrıntılı olarak

betimlenmiş, doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Ayrıca seçilen araştırmaların bu çalışma kapsamına dahil olma ve olmama kriterleri sistematik olarak açıklanmıştır. Bu çalışmanın tüm adımları kolayca erişilebilir olması bakımından detaylı olarak rapor edilmiştir. Genel temaları ve kavramları belirlemek amacıyla her iki yazar bağımsız olarak beş tezi okuyarak kodlamalar ve uzlaşma çalışmaları yapmışlardır. İnanırcılık için ise bu çalışma kapsamına incelenen araştırmaların dahil edilme kriterlerinde veri kaynaklı çeşitleme kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın inanırcılığı sürecin bir uzman incelemesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Makalenin bu kısmında, Türkiye’de gerçekleştirilmiş nitel veri toplama tekniği olarak görüşmeye dayalı kaynaştırma eğitimi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine odaklanılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesinin sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ele alınan araştırmaların sentezlenmesi sonucunda oluşturulan temalar ve her bir ana temaya ait alt temalar ise Tablo 6’da görülebilir. Öte yandan tema ve alt tema başlıkları altında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya dahil olan araştırmalardan elde edilen doğrudan alıntılar, sayfa (s.) ve paragraf (p.) numaraları ile verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmalarda Oluşan Genel Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt temalar
Kaynaştırma Eğitime İlişkin Mevcut Durum	<ul style="list-style-type: none">• Özel gereksinimli öğrenci açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri• Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri• Uyarlamalar• Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)• Yöntem, teknik ve materyaller
Kaynaştırma Eğitime İlişkin Sorunlar	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar• Özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlar• Ailelerden kaynaklanan sorunlar• Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar
Kaynaştırma Eğitiminin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none">• Milli Eğitim Bakanlığından beklentiler• Okul yönetiminden beklentiler• Diğer kurum ve personelden beklentiler

Tablo 6’da görüldüğü üzere gerçekleştirilen sentezleme çalışması sonunda 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırmaya ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitimi eğitime ilişkin sorunlar ve c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir. Makalenin bulgular kısmının devamında gerçekleştirilen analiz sonucu oluşan genel tema ve alt temaların başlıkları altında bulguların detaylarına sırasıyla yer verilmiştir.

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Mevcut Durum

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmalarda ulaşılan bulguların analizi sonucunda ilk tema olarak kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durum belirlenmiştir. Bu tema altında özel gereksinimli ve

normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri, uyarlamalar, BEP, yöntem, teknik ve materyaller olmak üzere 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar izleyen paragraflarda detaylandırılıp doğrudan örnek alıntılarla sunulmuştur.

Özel gereksinimli birey açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların (4'ünde) bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal gelişiminin desteklenmesi açısından kaynaştırma eğitiminin öğrenciye katkısı olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Gök (2009; s.66, p.3) bulgularını “*Ciddi sosyal gelişim gözlenmektedir. Önceleri yalnız otururken zamanla arkadaşlarının oyunlarına katıldığı gözlemlendi.*” ve “*Çocuk topluma kazandırılıyor, sosyalleşiyor, arkadaşlıkları güçleniyor. Öğrenci ilk geldiğinde kopuktu ve hem benimle hem arkadaşlarıyla iletişimi yoktu. Şimdi girişkenliği arttı sınıf dışında da daha girişken.*” şeklinde rapor etmiştir. Benzer şekilde İlk (2014; s.126, p.3) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda “*Zaten normal seviyedeki öğrencilerle bir arada olmaları da yadsınamaz derecede fayda sağlıyor. Böylece kendi içlerine kapalı, sorunları daha da büyük olan öğrenciler olmayacaklarını tahmin ediyorum.*” bulgusuna yer vermiştir.

Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri.

İncelenen araştırmaların bulgularında kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler ile birlikte normal gelişim gösteren öğrencilere de yararlarının olduğu ifade edilmiştir. Buna göre kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere sosyalleşmeleri, yardım ve hoşgörü duygularının gelişimi, farklılıklara saygı bakımından yararını Gök (2009; s.65, p.3) “*Diğer çocuklar ilk başta bu öğrenciyi anlayıp, kabullenemediler. İlk başta kendisi de kaynaşamadı fakat daha sonra onun özel olduğunu, farklı olduğunu anlayıp yardım etmeyi öğrendiler.*” şeklinde rapor etmiştir. Ek olarak Türkoğlu (2007; s.78, p.4) ise; “*Normal öğrencilere yararları yardım etme duygularını geliştirebilir, normal öğrencilerin karşılarındaki insana karşı hoşgörü duygularını sabır duygularını geliştirebilir.*” şeklinde rapor etmiştir.

Uyarlamalar

Araştırmalara bakıldığında (5'inde) öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencinin oturma düzeninde ve programlarda uyarlamalar yaptıkları görülmüştür (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015) Bu sonuçlara dair örneğin Zeybek (2015; s.72, p.3) bulgularında; “*Seviyesine uygun, basit kavramlar öğretiyoruz. Beş soruluk, daha basit sorulardan oluşan ayrı sınav hazırlıyoruz; puntoları biraz daha büyük ve koyu oluyor tabii diğer öğrencilere göre ve boşluk doldurma sorularında daha çok görsele yer veriyoruz.*” şeklinde rapor etmiştir. Zeybek'ten farklı olarak Gök (2009; s.96, p.2) araştırma raporunda öğretmenlerin özel bir uyarlama yapmadıklarını ancak; “*Türkçe etkinliğini grup etkinliği olduğu için değiştirmiyorum. Tekrar yaptırıp, özel ilgileniyorum. Fen ve matematik etkinliğini tekrar edip, basitleştirerek anlatıyorum.*” bulgusuna yer vermiştir. Ancak Zeybek ve Gök'ün sonuçlarından farklı olarak İlk (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin çoğunun ödev, yöntem/teknik, etkinlik, sınıf yönetimi ve diğer çalışmalarda uyarlama yapmadığı ortaya koymuştur. Bu konuda gerçekleştirdiği araştırmasının katılımcılarından birisinin ifadesinin; “*Yani mutlaka olmalı ama yapmıyorum. Yani diğerlerine verdiğim materyalleri onlara da veriyorum.*” (İlk, 2014; s.91, p.4.)” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların (5'inde) bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun BEP hazırladıkları bulgusunun rapor edildiği görülmüştür. Ancak bu araştırmalarda BEP'in hazırlanması, uygulanması ve aile katılımının sağlanmasına dair yetersizlikler ve aksaklıkların olduğuna ilişkin çeşitli bulgulara rastlanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda özellikle İlk'in (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın BEP'in bilinçli ve uygun bir biçimde hazırlanmadığına dair bulgusu önemli gözükmektedir. Buna göre İlk (2014; s.90, p.4) bir katılımcısının görüşlerine aşağıdaki gibi rapor etmiştir:

“Rehberlik servisimizde sene başında hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı ister. Ancak ben bunu hiçbir zaman yapmadım. Benim geçen senelerden hazırladığım bireyselleştirilmiş eğitim programı planları vardır zaten ... yeni yapılmış olan bazı paylaşım sitelerinde hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim programı planlarımız vardır ... yıllık planım vardır. O yıllık planın üzerindeki amaçlara ya da oradaki kazanımlara bakarak her üniteye ait bazı kazanımlar yazarım.”

Yöntem, teknik ve materyaller

Analiz sonucunda gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporlarında öğretmenlerin derslerde bağımsız öğrenci çalışmaları ve doğrudan öğretim yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin incelenen tez raporlardan birisinde (Zeybek, 2015) katılımcıların özellikle farklı yöntemler kullanmadıklarını ifade ettikleri vurgulanmıştır. Yöntem ve tekniklere ilişkin rapor edilen bulgular ile birlikte incelenen araştırmalarda (4'ünde) özel gereksinimli öğrencilere uygun materyallerin eksikliğinin yanı sıra sınıflardaki teknolojik materyallerin yetersizliğinden ve bu konudaki kendi yetersizliklerinden özellikle bahsedilmiştir (Gök, 2009; İlk, 2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Örneğin bu konuda İlk'in (2014; s.150, p2) araştırmasındaki bulgular; *“Sistemin eksikliği kitap olabilir, materyal olabilir. Yani bu işi bize bırakmasınlar. Desinler ki bu öğrencilere bu kitapları verelim; etkinlikleri yapsınlar. Sonuçta bizim de bir eğitimimiz var mı? Bu konuda yok.”* şeklinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Zeybek (2015; s.86, p.1) araştırmasında öğretmenlerin materyal yetersizliğini öne çıkarmış ve bunların kendilerine sağlanması gerektiğini dile getirdiklerini; *“Konu anlatım teknikleri, sınav sorusu örnekleri gibi yol gösterici bazı materyaller gerekiyor”* şeklinde rapor etmiştir.

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Sorunlar

Bu çalışma sürecine dahil edilen araştırmaların raporlarının incelenmesi sonucunda kaynaştırma eğitimine ilişkin çeşitli sorunların ortaya konduğu belirlenmiştir. Buna göre gerçekleştirilen analiz ile kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar ile ilgili, öğretmenlerden, özel gereksinimli öğrencilerden, ailelerden kaynaklanan ve fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar olmak üzere 4 alt tema ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar makalenin izleyen paragraflarda alt başlıklar şeklinde detaylandırılıp raporlardan bulgularla örneklendirilerek sunulmuştur.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar

İnceleme sonucunda öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda (5'inde) kaynaştırma eğitimine ilişkin en başında gelen sorunun; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabullenmemeleri, sınıfta istememeleri, özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılarak özel alt sınıflarda olmaları gerektiği düşüncelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek (2015; s.52, p.1) gerçekleştirdiği

araştırmasının raporunda öğretmenlerden birisine ilişkin bulgusunu; “... sınıfta bulunmaması ... daha kendine göre, başka türlü eğitim veren okullarda bulunması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde daha iyi olacağını düşünüyorum.” olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri destekler şekilde İlk (2004) raporunda kaynaştırma öğrencileri ile ilgili; “Onlar ayrı sınıflarda toplanıp ayrı ders verilmeli (İlk, 2014; s.173, p.4).” bulgusuna yer vermiştir.

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporlarında ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini kendi görevleri olarak görmemeleri, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili mesleki yetersizlikleri (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015) gibi sorunlar ortaya konmuştur. Bu konuda örneğin İlk (2014; s. 138, p.4) araştırmasının raporunda; “... yeterince bilgi sahibi olmadığım için ona nasıl eğitim verebileceğimi tam olarak fark edemiyorum.” bulgusuna yer vermiştir. Diğer bir bulgu olarak Gök (2009)’ün raporu incelendiğinde konu ile ilgili; “Hiç eğitim almadım ama bu konu ile ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyuyorum çünkü eğitim esnasında zorluk yaşıyorum (s. 59, p.1) ifadesine rastlanmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciden kaynaklanan sorunlar

Bu çalışmaya dahil edilen araştırma raporlarının bulguları incelendiğinde kaynaştırma eğitimi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Buna göre araştırmaların (4’ünde) bulgularına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin yoğun davranış, uyum, disiplin, okula devam sorunları ve not kaygısının olmasının yanında, akademik gelişiminin yavaş olması ve öğrenme sürecinde güçlük yaşamalarından kaynaklanan sorunlar olduğu ortaya konmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında; özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarına vurduğu, küfür ettiği ve tükürdüğüne dair bulguları rapor etmiştir.s.72, p.2) bulgusunu rapor etmiştir. İlk (2014) gerçekleştirdiği araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemelerini “Sınıftaki bazı öğrencilerin bu öğrencileri kabullenmemelerinden dolayı iletişim sıkıntısı. Özellikle kontrol sorunu olan öğrenciler sınıfta istenmediği için ödevler grup halinde ise gruba dâhil olamıyorlar.” (İlk, 2014; s.152, p.2) şeklinde rapor etmiştir.

Ailelerden kaynaklanan sorunlar

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporları incelendiğinde en çok öne çıkan sorunlardan birisinin özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Buna göre çalışmaya dahil edilen araştırmalarda (4’ünde) özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğunun çocuklarının durumlarını kabul etmemesinden, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olmasından, ailenin öğretmen ile yeteri kadar iletişim içinde olmamasından ve çocuğuna dair beklentisinin gerçekçi olmamasından kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek (2015; s. 161, p.3) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda; “Aile bireylerinin isteksizliği, öğrencilerin damgalanacağı düşüncesi, sorunun anlaşılmasını ve çözüm sürecinin sağlıklı sürdürülmesini zorlaştırmaktadır.” bulgusuna yer vermiştir. Bulgularının sentezlendiği araştırmaların (2’sinde) sonuçlarında ayrıca normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kendi çocuklarının olumsuz etkilendiğine inanarak özel gereksinimli öğrencileri sınıflarda istememesi gibi sorunların ortaya konulmuş olduğu anlaşılmıştır (Gök, 2009; Özengi, 2009;). Bu konuda örneğin Gök (2009) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda “Sorunların nedeni normal çocukların ailelerin duyarsızlığı, isteksizliğidir.” (s.73, p.1) bulgusuna yer vermiştir. Öte yandan Özengi (2009)araştırmasında; normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin özel gereksinimli öğrenciyi sınıfta istememesi gibi sorunlar yaşandığında öğretmenlerin bu ailelere isterlerse kendi çocuklarını sınıftan alabileceklerini söylediklerine dair bulguları rapor etmiştir (s.88, p.3).

Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar

Gerçekleştirilen sentez çalışması sonucunda öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmaların raporlarında büyük oranda kaynaştırma ortamlarında var olan fiziksel sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Buna göre araştırmaların tamamında kaynaştırma eğitiminin yürütülmesinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığının sorun yarattığı vurgulanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda; “*Ekstra işi çok fazla, zaten kalabalık otuz beşe kırk iki arasında sınıf mevcutlarımız. Artı bir kaynaştırma öğrencisi beş, on öğrenciye bedel.*” (s.52, p.2).” bulgusuna yer vermiştir. Ayrıca bir araştırmacının raporunda “*Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı bunda bir sorun... Öğretmen bireysel olarak çok fazla ilgilenemiyor bu çocuklarla.*” (Türkoğlu, 2007; s.58, p.2) bulgusuna rastlanmıştır.

Kaynaştırma Eğitiminin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Beklentiler

Lisansüstü tez çalışmaları incelenerek gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın son teması olarak kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonunda bu tema kapsamında 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temaların sırasıyla; Milli Eğitim Bakanlığında (MEB), okul yönetiminden, diğer kurum ve personelden beklentiler yer almaktadır. Ortaya çıkan bu alt temalara ilişkin detaylı açıklamalar ve ifadelerle izleyen alt başlıkların altında yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) Beklentiler

Gerçekleştirilen analiz sonucunda incelenen araştırmaların (4’ünde) raporlarında (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili MEB’den çeşitli beklentileri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin MEB’den destek eğitimle ilgili yasa, mevzuatların, politikaların düzenlenmesi, okullara özel eğitim uzmanlarının ve öğretmenlerinin atanmasının yanı sıra yapılan çalışmaların denetlenmesi yönünde beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak kaynaştırmanın etkili olması için okul yönetimleri ve öğretmenler için yeterliliğe dayalı hizmet içi eğitimlerin artırılması beklentisi mevcuttur. Öğretmenlerin birçoğunun lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ve kaynaştırma dersi almamış olmasına bağlı olarak lisans döneminde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bilgi edinmelerinin sağlanması gerektiği konusunda beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda örneğin Gök (2009) gerçekleştirdiği araştırmasının öğretmenlerin MEB’den beklentilerini; “*Bana eğitim, seminer vermesini isterim. Bize herkesin katılabileceği hizmet içi eğitim vermesini isterim.*” (s. 75, p.3) olarak rapor ettiği bulunmuştur. Bu bulgusuna ek olarak öğretmenlerin uzmanlaştırılması beklentileri “*Ülkemizde yeni bilinçleniliyor bu eğitimde, başarı sağlanıyor imkânları elverişli okullarda. Öğretmenlere eğitim verilebilir. Öğretmenler belirli engellerde uzmanlaşabilir ve uzmanlık alana uygun kaynaştırma yapabilirler.*” (Gök, 2009; s.98, p.3) şeklinde rapor edilmiştir.

Ayrıca çalışmaların birisinde öğretmenlerin MEB’den daha yoğun destek beklendiği bulgusu; “*MEB’in daha geniş kapsamlı ve yaygın çalışması ve denetlemenin olması* (Özengi, 2009; s.109, p.2)” şeklinde rapor edilmiştir.

Okul Yönetiminden Beklentiler

Sentez çalışmasına dahil edilen araştırmaların (4'ünde) raporlarında öğretmenlerin okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tüm süreçlere dâhil olmaları beklentisi içerisinde oldukları bulgusuna rastlanmıştır. Raporlarda ayrıca öğretmenler, okul yönetiminin tüm kurum personeline bilgilendirme çalışmaları yaparak ve kaynak sağlamaları yoluyla kaynaştırmanın başarısına katkı sağlayacaklarını ifade etmişlerdir (Gök, 2009; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) araştırma raporunda "... öğretmenlerle yapılan tüm toplantılara okul yönetimini de sürekli olarak dahil etmek uygun olabilir." (s.68, p.2) bulgusundan bahsetmiştir. Ayrıca Zeybek (2015) öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin "... evraklarla daha çok ilgilenmeyi bırakıp aslında işin özüne inmelerini bekliyorum ... veli, yönetici, öğretmen ile birlikte biraz daha ailenin okulun içerisinde olduğu, etkileşim içerisinde olduğu görüşmeler yapılırsa." (s. 77, p.1) bulgusunu rapor etmiştir. Benzer şekilde analiz sonucunda öne çıkan bir diğer beklenti de kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden aile-okul yönetimi-öğretmenlerin işbirlikli çalışmaları ile ilgili olduğu bulunmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Buna göre Zeybek (2015) raporunda konu ile ilgili bulgularına "*İdare ve öğretmenlerin her zaman velilerle iş birliği yaparak hep birlikte çalışmamız gerekiyor, bu çocukları bir yere getirebilmek için önemli olan iş birliği.*" (s.83, p.2) şeklinde yer vermiştir.

Araştırmaların raporlarında öne çıkan bir diğer beklenti de ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel koşulların iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması konusunda bulunmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) raporunda "... sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, kaynaştırmanın daha verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması." (s.114, p.1) şeklindeki bulgusundan bahsetmiştir. Sınıf mevcudu ile ilgili beklentilerin yanında fiziksel ortamın özel gereksinimli öğrenciye uygun olması kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıracak olması nedeniyle ortam düzenlemelerine dair beklentilere yer verilmiştir (İlk, 2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda Türkoğlu (2007) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda bulgularını; "*Fiziksel ortam çok önemli ... Sınıfın kullanılan renklerinin, panoların düzenlenmesinin, yeterli araç gerecin anında bulunabilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*" (s.109-110, p.2) şeklinde açıklamıştır.

Diğer kurum ve personelden beklentiler

Analiz sonunda araştırmaların (5'inde) raporlarında RAM'in, uzmanların, rehberlik servisinin ve öğretmenlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine yapılacak bazı düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamalar konusunda danışmanlık sağlamasına dair beklentiler ortaya konmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin İlk (2014) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda rastlanan bulgu "*Okuldaki rehberlik servislerinin çok işlevsel olması gerekir ... Mesela bir uzman gelir benim dersimi gözlemleyebilir, bana hatalarımı söyleyebilir, hocam siz kaynaştırma eğitiminde o öğrenci dersteysen şu davranışlarımız yanlış, işte şöyle olsa daha iyi olabilir şeklinde.*" (s.179, p.1) gibi olmuştur.

Ayrıca Gök (2009) ise araştırma raporunda öğretmenlerden birisinin mesleki yetersizliği olduğunu düşündüğünü ve özel rehabilitasyon merkezlerinden daha fazla destek beklediğini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Gök bu konuda düşüncesini dile getiren öğretmen ile ilgili bulguya raporunda; "*Rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin süresi yetersiz artırılmalı. Uzman olmadığım için, sorunları çözemiyorum. Zekâ gereği yoğun olduğu için sürekli uzman eğitime ihtiyacı var.*" (2009; s.100, p.1) şeklinde yer vermiştir. Bu konudaki bulguları (Türkoğlu, 2007) araştırma raporunda "*Sınıf*

öğretmenlerinin öncelikle rehber öğretmenler beraber bir BEP planı hazırlaması lazım ...” şeklinde yer vermiştir (Türkoğlu, 2007; s.87, p.3).”

Sonuç ve Tartışma

Bu makalede kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesinin amaçlanmıştır. Meta etnografi şeklinde desenlenen çalışma sürecinde öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalar belirli kriterler ile incelenmiş, bu çalışmaların raporlarında yer alan bulgular tekrar analiz edilerek bütüncül bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Edinilen amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonucunda incelenen her bir çalışmada ele alınmış olan üç (3) ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; (a) kaynaştırmaya ilişkin mevcut durum, (b) kaynaştırma eğitime ilişkin sorunlar ve (c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler şeklinde olmuştur. Makalenin bu kısmında elde edilen bulgular sırasıyla ele alınmış, karşılaştırılmış ve ilgili alanyazınla tartışılarak ulaşılan sonuçlara ve çıkarımlara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş araştırmaların raporlarında kaynaştırma eğitime yönelik elde edilen ilk tema mevcut durum ile ilgili olmuştur. Bu temaya ilişkin bulgular ele alındığında özel gereksinimli öğrenciler açısından olumlu yönler ile ilgili önemli sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre incelenen araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birarada eğitim almalarının yararlarına dair görüşlerini ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Ancak öğretmenler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarından bahsederken sadece öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte alanyazında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları da kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum becerilerine olan katkılarını göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Halvorsen & Neary, 2009; Heward, 2013; Turnbull vd., 2013; Zigmond vd., 2009). İncelenen araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenciler için de yararları olduğuna dair bulgular rapor edilmiştir. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte alanyazında kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimli öğrencilere yararlar sağlamadığı aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlara da hoşgörü, tolerans, sabır gibi alanlarda yararlar sağladığı ortaya konmuştur (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014; Öncül & Batu, 2005; Sadioğlu, 2009).

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların raporlarında kaynaştırma eğitiminde nitelik için önemli bir yeri olan uyarlamaların vurgulanan bulgular arasında olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu alt tema kapsamında raporlarda öğretmenlerin; öğrenme sürecine, öğretim programlarına, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine ve kullanılan materyallere ilişkin görüşlerini dile getirdikleri bulunmuştur. Detaylandırıldığında ise öğretmenlerin öğretim sürecinde ele aldıkları kavramları basitleştirerek uyarlamalar yaptıklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin yazı puntolarını ve kullandıkları görselleri büyüttükleri de raporlarda öne çıkmıştır. Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların bulguları bağlamında ortaya çıkan bu sonuçlar alanyazında vurgulanan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimlerine dayalı olarak eğitim öğretim süreçlerinde mutlaka uyarlamaların yapılması gerektiğine ilişkin sonuçlar ile örtüşmektedir (Cohen, 2009; Heward, 2013; Kargın, Güldenoğlu, & Şahin, 2010; Mitchell, 2008; Sucuoğlu & Kargın, 2010; Turnbull vd., 2013; Vural & Yıkış, 2008). Diğer yandan ele alınan raporlarda öğretmenlerin uyarlamaları nasıl yaptıklarına ilişkin çok da net ifadelerinin olmadığını da belirtmek gerekir. Ulaşılan bu sonucun çalışmalardaki öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim

Programı'nın (BEP) işlevi ve nasıl hazırlanacağı konusundaki yetersizliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim araştırmalarda katılımcı öğretmenlerin BEP'in gerekliliğine inandıkları ancak buna formaliteden öteye de bakmadıkları bulgusu rapor edilmiştir. Oysaki alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklanılarak buna uygun uyarlamaların yapılmasında BEP'in önemli bir yol gösterici belge olduğu öne çıkmaktadır (Heward, 2013; Kauffman vd., 2011; Kol, 2016; Öztürk & Eratay, 2010; Zigmund vd., 2009). Bu noktada BEP ile ilgili genel eğitim öğretmenlerinin yetersizlik yaşadığı, BEP'in sistematik hazırlanmadığı, özel gereksinimli öğrenciler için ihtiyaç duydukları öğretim araç gereçlerin yetersiz ve eksik olduğu bulgularının yer aldığı ulusal boyutta birçok araştırmadan da bahsetmek gerekir (Çankaya & Korkmaz, 2012; Gürgür vd., 2005; Kol, 2016; Sadioğlu, 2009). Ulusal alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen bulgular birarada düşünüldüğünde öğretmenlerin BEP'i neden formalite olarak gördükleri ve BEP hazırlama ve kullanma konusunda adeta kronik bir sorunun olduğu sonucuna varılabilir. Eğitim öğretim süreci ve uyarlama konusunda son olarak odaklanılan araştırmaların bulguları bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulgu da öğretmenlerin materyal konusuna önem verdiği ancak özellikle zaman sınırlılığı nedeniyle materyal hazırlayamadıklarını ifade ettikleri de ortaya çıkmıştır.

BEP ve eğitim öğretim materyali ile ilgili bazı sorunlara işaret eden bulgular ile birlikte gerçekleştirilmiş olan bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların önemli bir kısmını kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar oluşturmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar arasında en çok vurgulanan konunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmeleridir. Bu sonucu destekler nitelikte konuya odaklanan ulusal boyuttaki birçok araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair bilgi ve donanımına sahip olmadığı, bu durumdan dolayı BEP, uyarlama, eğitim öğretim sürecinde çok yönlü sorunların yaşandığı sonuçları bulunmaktadır (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür vd., 2005; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Saraç & Çolak, 2012). Elde edilen bu sonuçların ulusal düzeyde gerçekleştirilen konu ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü, kaynaştırma eğitiminde öğretmen yetersizliğinin önemli bir sorun olduğu, bu sorunun ise kaynaştırma eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen bir faktör olduğu kabul edilebilir.

Öğretmen yetersizliklerinin bir sonucu olarak elde edilen bulgularda öne çıkan bir diğer sorun ise sıklıkla özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Söz konusu bu sorunların özellikle özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerinden kaynaklandığı bulgularda görülebilir. Bu bulgular ile ilgili öğretmenlerin aslında sınıflarında bu çocukları istemedikleri akla gelmiştir. Çünkü öğretmenlerin sorun olarak dile getirdikleri konuların özel gereksinimli öğrenciler de dahil tüm çocuklarda görülebilecek, uygun stratejiler kullanılarak çözümünün zor olmayacağı konular olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Scrugss ve Mastropieri (1996) tarafından 1978-1995 yılları arasında kaynaştırmaya ilişkin olumsuz öğretmen algılarının olduğunu ortaya koyduğu araştırma ele alınabilir. Scrugss ve Mastropieri'ye göre kaynaştırma eğitiminde olumsuz öğretmen tutumlarının, yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uyumlarına yönelik tedbirlerin alınmamasına neden olmaktadır. Elde edilen tüm bulgular tekrar incelendiğinde aradan 20 yıldan fazla geçmesine rağmen kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta sorun oluşturabileceğine dair düşüncelerin geçmişten günümüze değişmediği anlaşılmaktadır. Ek olarak, özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumların bir diğer göstergesi olarak öğretmenler tarafından normal gelişim gösteren öğrencilerin akranlarını kabul etmedikleri ifadeleri gösterilebilir. Ancak akran kabulü konusunda önemli rol ve sorumlulukları olan öğretmenlerin, olumsuz tutum nedeniyle herhangi bir tedbir almamış olmalarına bağlı olarak akran kabulünün gerçekleşmediği sonucuna varılabilir.

Bu çalışma kapsamında odaklanılan araştırmaların raporlarına öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgulardan dikkat çeken bir diğer önemli sorun ise ailelerden kaynaklananlardır. Bu bağlamda odaklanılan araştırmaların raporlarında katılımcı öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kuramadıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Halbuki alanyazında sıklıkla ebeveynlerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde destekleyici ve kritik role sahip oldukları aynı zamanda öğretmenler ile işbirliği içinde olmalarının çocuklarının gelişiminde önemli olduğu vurgusu (Corbett, 2001; Heward, 2013; Mitchell, 2008) bu sorunun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Bu noktada öğretmenlerin, ailelerin katılımını sağlamaya yönelik ne tür stratejiler izledikleri veya böyle bir çabalarının olup olmadığı ayrıca sorulması gereken bir soru olduğu akla gelmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer sorun ise normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleridir. Bu konuda ailelerin çocuklarının bulunduğu sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili davranış sorunları, başarısızlık riski gibi şikayetlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile ilgili bu bulgular ulusal alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların, çocuklarının sınıfta geri kalma riski, ilgilenilmemesi kaygısı ve yanlış davranış örnekleri almaları gibi sonuçları ile örtüşmektedir (Sadioğlu, 2009; Tık-Yakar, 2015).

İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öne çıkan bir diğer sorun ise fiziksel düzenlemeler ile ilgili olmuştur. Buna göre yasal düzenlemelerde bile belirli standartların olduğu sınıf mevcudunun çok fazla olduğuna yönelik sorunlar öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Hatta kaynaştırmanın niteliğinin artırılmasına dair okul yönetiminden beklentiler alt temasında öğretmenlerin yoğun bir biçimde sınıf mevcutlarının düzenlenmesini bekledikleri bulunmuştur. Bu noktada incelenen araştırmaların bulgularında öğretmen yetersizlikleri dolayısıyla zincirleme olarak sınıf içi uyarlamalarda yaşanan sorunlar ve tüm bu sorunlardan kaynaklı olarak özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olabileceği sonucuna ulaşılabılır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan son tema araştırma raporlarında, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin dile getirdikleri beklentileri ile ilgili olmuştur. Bu temada; MEB'den, okul yönetiminden, diğer kurum ve personelden beklentilere ilişkin alt temalar ortaya çıkmıştır. Buna göre öncelikle araştırmaların raporlarında öğretmenler MEB'den yasal düzenlemeler yapılmasını, denetlemenin artırılmasını ve okullarda özel eğitim alanında uzman personelin görevlendirilmesini beklediklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin en önemli taleplerinin mesleki gelişim çalışmalarının yapılması konusundadır. Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görevli öğretmenlerin mesleki gelişime olan gereksinimleri konusundaki bulgunun alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile paralel olduğunu belirtmek gerekir. Buna göre gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda rol ve sorumluluklarının değişmesi nedeniyle mutlaka sunulması gerektiğini göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Scrugss & Mastropieri, 1996). Öğretmenlerin mesleki gelişime olan gereksinimleri ile birlikte dile getirdikleri beklentilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olduğu sonucundan bahsedilebilir. Diğer bir alt tema altında ise öğretmenlerin okul yönetiminden öğretimsel koşulların iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması konusunda destek sağlamalarına yönelik beklentilerin olduğu anlaşılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda odaklanılan araştırmalarda ayrıca katılımcı öğretmenler okul yönetiminden özellikle ailelerle etkileşim ve işbirliğini sağlama konusundaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin okul-aile ve uzman işbirliğinin sağlanması ve aile eğitimi programlarının yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Cohen, 2009; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür vd., 2005; Mitchell, 2008; Rayner, 2007; Turnbull vd., 2013). Öte yandan öğretmenlerin özellikle özel eğitim alanında uzman bir personelin okullarda bulunmasını talep etmelerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda kendi mesleki

yetersizliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ulaşılan bu sonucu öğretmenlerin diğer kurum ve personelden bazı düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamalar konusunda danışmanlık sağlamalarına dair ve kaynaştırmaya dair sistematik bilgi sunulması şeklindeki beklentilerini dile getirmiş olmaları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine odaklanan araştırmaların raporlarında yer alan bulguların sentezlendiği bu çalışmada kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bir bakış açısının var olduğu söylenebilir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitiminin niteliği ile ilgili önemli olumsuzlukların olduğu da görülebilir. Varılan bu sonuç ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmaların bulguları ile de büyük oranda örtüşmektedir. Öğretmenlerin beklentilerinin, var olan sorunların çözümüne yönelik ve uygulamaların niteliğini arttırmaya yönelik olması da varılan sonuçları destekler niteliktedir. Odaklanılan araştırmaların bulgularından yola çıkıldığında makalenin giriş kısmında kaynaştırma eğitiminin başarısı ile ilgili olarak belirtilen ön koşulların büyük oranda karşılanmamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada akla; “*gerekli düzenlemeler yapılmadan gerçekleştirilen uygulamalar kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılabilir mi?*” sorusu gelmektedir. Bu araştırmanın sonunda sorulan bu soruya olumlu cevap vermenin mümkün olmadığı görülebilir. Elbetteki ulaşılan bu sonucun nedenini sadece öğretmenlere de yüklemenin yanlış olduğunu söylemek gerekir. Bu doğrultuda, öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda gerekli donanımı edinmeden mezun eden üniversitelerdeki ve gerekli fiziksel düzenleme ile koşulları sağlamadan, destek hizmet sunmadan kaynaştırma eğitiminin uygulandığı Milli Eğitim Bakanlığında işleyişin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Varılan bu sonuçlar doğrultusunda üniversitelere, MEB politikalarına ve ileri uygulamalara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin MEB ile işbirliği içerisinde kaynaştırma eğitimi, sınıflarda çeşitlilik, çağdaş eğitim yaklaşımı doğrultusunda eğitim programlarını güncellemeleri, daha çok uygulamaya dayalı yapılar kurgulamaları gerektiği önerilebilir.
- b. MEB’in 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’yi tekrar ele alarak kaynaştırma eğitime yönelik hükümleri gözden geçirmesi ve güncelleyerek kanuna dönüştürmesi gerektiği söylenebilir.
- c. MEB’in sistemde bulunan öğretmenlere yönelik birebir çalışma odaklı öğretmen geliştirme çalışmalarını acil olarak başlatması gerektiği önerisi verilebilir.
- d. MEB’in öğretmenler ile birlikte okul yöneticilerine yönelik özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda bir mesleki gelişim çalışması yapması gerektiği söylenebilir.
- e. Öğretmenlerin fiziksel düzenlemeler ile ilgili dile getirdikleri sorunların çözümüne yönelik MEB’in acil bir düzenleme yapması gerektiği ileri sürülebilir.

Bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara dayalı sisteme ve uygulamaya yönelik öneriler ile birlikte ileri araştırmalara yönelik de öneriler verilebilir. Buna göre kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşleri konusuna odaklanılan bu çalışmada, konu ile ilgili sürece dahil edilmeyen, ulusal düzeyde uzun yıllardır gerçekleştirilmiş araştırma makaleleri ve lisansüstü tez çalışmalarının olduğunu belirtmek gerekir. Bu noktada bilimsel alanyazına bakıldığında öğretmen görüşlerine dayalı olarak kaynaştırma eğitiminin ne durumda olduğunun somut olarak ortaya konulmuş olduğunu düşündürmüştür. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerine değil özellikle sorunların işlevsel çözüm yollarına yol gösterici nitel araştırma paradigmasına dayalı durum çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen araştırmaların

bulgularından yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıflarda gelişim odaklı eylem araştırmasına dayalı araştırmaların gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Yine bu araştırmaların bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerisi verilebilir.

Kaynaklar / References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or a discourse of delusion*. A Professorial Lecture. London Institute of Education.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 33-50.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *J Health Serv Res Policy*, 7, 209-215.
- Bryman, A. (2007). The research question in social research: What is its role? *International Journal of Social Research Methodology*, 10, 5-20.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., ... & Donovan, J. (2011). Evaluating meta ethnography: Systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43). doi:10.3310/hta15430
- Cohen, M. (2009). *A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know*. London: Jessica Kingsley
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, M. K. ve Açar S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 719-732.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- DePape, A., & Lindsay, S. (2016). Lived experiences from the perspective of individuals with autism spectrum disorder: A qualitative meta-synthesis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 60-71.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 25-32.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 28.

- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1826.
- Gürgür, H., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impaired. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 69-91.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools. Tools and strategies for success*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Hannes, K., & Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: update on a review of published papers. *Qualitative Research*, 12(4), 402-42.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Pearson
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-77.
- Kargın, T., Güldenöğlü, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kauffman, J. M., Nelson, C. M., Simpson, R. L., & Mock, D. R. (2011). Contemporary issues In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 15-26). New York: Taylor & Francis.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thompson, N. (2014). Exploring teacher's strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. doi: 10.1080/13603116.2012.758320
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2009). Factors for successful inclusion: Learning from the past, looking toward the future. In S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Eds.), *Inclusive schooling: National and international perspectives*. (98-112). New York: Routledge.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 09.08.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Milli Eğitim Bakanlığı Starteji Geliştirme Başkanlığı.07.01.2018 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>’den alınmıştır.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.

- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. London: Routledge.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15, (35-2), 115-146.
- Öncül, N. ve Batu, E. S., (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-5.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* (10), 145-159.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 13-28.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 92-416.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar, araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök
- Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi, monograf*. (Birinci basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tık-Yakar, F. A. (2015). *Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tideman, M. (2015). Education and support for people with intellectual disabilities in Sweden: policy and practice. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 116-125, doi: 10.1080/23297018.2015.1067868.
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, P., Carr, E., & Barker, K. (2014). Meta-ethnography 25 years on: Challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies. *BMC Medical Research Methodology*, 14, doi:10.1186/1471-2288-14-80.
- Turnbull, A. Turnbull, R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. 09.02.17 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF'den alınmıştır.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion, *Exceptionality*, 17(4), 189-204, doi: 10.1080/09362830903231986

Yazarlar

İletişim

Araş. Gör. Gülcihan (HASANOĞLU)
YAZÇAYIR.Özel eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) doktora öğrencisidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Araş. Gör. Gülcihan (HASANOĞLU)
YAZÇAYIR. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel eğitim Bölümü, 1 Eylül Kampüsü, Merkez, Uşak/Türkiye. e-mail: gulci_h35@hotmail.com

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Inclusive education -meaning that students with special needs should be educated together with their typically developing peers depending on their individual needs- has recently been on the rise as a result of ideas promoting variety, improvements in educational policies, enactment of legal regulations, and positive research findings. Turkey is not an exception in terms of the spread of inclusion practice and increasing number of qualitative and quantitative studies examining this practice. Accordingly, there are many research studies investigating the factors influential over the expansion of this practice and displaying the positive results of such a spread. Although many of the reported research endeavors mainly focus on teachers' opinions, it should be noted that these opinions have not been synthesized, and already concluded knowledge has not been compiled with a holistic approach yet. Indeed, there is a growing need to merge and synthesize the research efforts that examine the emotions, opinions, attitudes, and perceptions of teachers who bear the most significant role in inclusion practice. In this sense, a holistic and comprehensive analysis of studies focusing on teachers' opinions about inclusion practice is expected to guide future policies, regulations, and research attempts. A study to be conducted to synthesize findings of other studies investigating teachers' opinions about inclusion practice is thought to lead to generalizations about both the problems and the successful aspects of what teachers have been doing, and to producing functional and concrete suggestions with respect to improving the quality of educational and instructional processes. Additionally, concepts and metaphors distilled by those studies can be better understood, compared, and discussed via such studies. Accordingly, the aim of the present research is to examine the postgraduate theses focusing on the opinions of teachers who work in inclusion classes. As a result, the primary research question has been determined as “*What are teachers' opinions as identified by postgraduate theses examining inclusion practice between 2000 and 2017 through a qualitative approach.*”

Methodology. This research has focused on determining the opinions of teachers who work in inclusion classes. So, it has been designed in line with meta-ethnography in order to examine postgraduate theses employing semi-structured interview technique—a qualitative data collection tool. Being one of the qualitative research designs, meta-ethnography adopts an inductive and descriptive approach as often done by qualitative synthesis methods. It is emphasized that meta-ethnography design should be used via a precise plan to establish both scientificity and systematicity, and it is reported that 7 basic steps should be followed to manage a research through meta-ethnography design (Noblit & Hare, 1988). These steps are 1) identifying the field of interest or focal subject, 2) accessing relevant studies via a literature review, 3) reading research reports and data extraction, 4) identifying general themes and concepts, 5) comparing themes of each study and producing a new descriptive narration, 6) synthesizing (writing a new report), and 7) explaining new themes distilled from the synthesis.

Results. Synthesis has revealed three main themes; a) current situation of inclusion practice, b) problems in inclusion practice, and c) teachers' expectations as to improving the quality of inclusion practice. The first theme, current situation of inclusion practice, contains five other sub-themes which are positive aspects of inclusion practice from the perspectives of both typically developing children and those with special needs, adaptations, Individualized Education Program, methods, and techniques and materials. Research studies within the scope of this study have reported several problems in inclusion practice. Accordingly, problems concluded after analysis are gathered under four sub-themes: those stemming from teachers, students with special needs, parents and from the physical conditions. Teachers' expectations as to improving the quality of inclusion practice have been

identified as the last theme of the current study. Results of analyses have yielded three sub-themes which are expectations from the Ministry of National Education, from the school administration, and from the staff and other institutions.

Discussion and Conclusion. This research has reported teachers' opinions about how students with special needs can benefit from having the same education with typically developing students. However, teachers underlined that these benefits regard only the development of social skills. Inclusion practice is known to be beneficial not only for students with special needs, but also for typically developing children in terms of tolerance, patience, etc

Occupying a major place in inclusion practice, adaptation is emphasized and reported among findings of the studies examined in the current research. Thus, the present study has concluded adaptations as a significant theme containing several sub-themes such as those regarding the learning process, instructional programs, methods of teaching-learning, and materials. When asked to provide specific details, teachers stated that they generally simplified the concepts studied during learning-teaching process. Additionally, teachers also noted that they enlarged fonts and visual for convenience. These results distilled from the findings of the research endeavors within the scope of the current study are compatible with those of others reported in the literature as to the importance of making adaptations for students with special needs in inclusion settings. On the other hand, it should also be underpinned that teachers acknowledge the need for IEP, yet they regard it as a type of formality. Indeed, relevant literature reports that individual needs matter significantly in terms of increasing participation of students with special needs in inclusion classes, and that IEP is the major document of guidance for this goal. Another finding among those concluded about adaptation efforts by the studies under investigation is that teachers pay special attention to materials, yet they cannot prepare their own materials due to time constraints. Research reports indicate that teachers often complain about lack of technological support.

As one can see, problems experienced in inclusion practice constitute a considerable part of the current findings. The most frequently referred problem stemming from teachers is teachers' lack of knowledge about inclusion practice. Besides, teachers' opinions reported by the focal studies of this research indicate that another vital source of problems is families. In this sense, absence of cooperation among families of students with special needs is noteworthy. Literature emphasizes that parents of students with special needs bear a definitive and supportive role over their children's education, and that their cooperation with teachers is critical for the development of their own children. Families of typically developing children has been noted as another source of problem in inclusion practice. These families are reported to often complain about the student with special needs in their children's class. Moreover, physical conditions are also listed among the problems gathered under this theme. One of the problems mostly stated by the teachers who partook in the studies under inspection regards the large size of classes albeit presence of relevant laws and regulations. The sub-theme of teachers' expectations from the school administration as to improving the quality of inclusion practice hosts repetitive statements with respect to lessening and rearranging class size. At this point, it is possible to conclude that problems stemming from the lack of knowledge on part of teachers trigger a chain reaction leading to poor in-class adaptations that pile up as negative attitudes towards students with special needs.

The final theme formed by analyzing the research reports in question refers to teachers' expectations about inclusion practice. Within this theme lies three sub-themes, which are those from the Ministry of National Education (MNE), from the school administration, and from the staff and other institutions. According to the research reports, teachers expect the Ministry of National Education to enact laws and regulations, establish a closer supervision, and to employ special education specialists at schools.

However, professional development opportunities should be underlined as the most important demand of participating teachers. Another sub-theme shows that teachers also have other expectations from the school administration such as improving physical conditions and enhancing cooperation among school, teachers, and families. The fact that teachers want special education specialists to be employed at schools may be attributed to their lack of professional knowledge about how to educate students with special needs. This result is also supported by teachers' expectations for a consultation from the staff and other institutions to make some arrangements and instructional adaptations and to be systematically briefed about inclusion practice.

Lastly, it wouldn't be naive to state that a positive attitude towards inclusion practice can be concluded from the present research synthesizing the findings of studies focusing on teachers' opinions about inclusion practice. On the other hand, the quality of inclusion practice is not free from some important flaws, which overlaps with the findings of other national research efforts to a significant extent. Teachers' expectations to eliminate the current problems and improve the quality of practice also support the results of the present study. Nevertheless, findings of the focal research studies indicate that the prerequisites for the success of inclusion practice, as outlined in the opening of this article, are mostly not met. At this point, the question; "*Can we name any practice as inclusion even if it is held without necessary arrangements?*" comes to mind. It is not possible to provide a positive answer for such a question formulated at the end of the current study. Of course, teachers should not be picked up as the only source of this problem just because they are the major characters in terms of making necessary arrangements. In this respect, it is considered that the operation in universities as they graduate teacher candidates without proper training about students with special needs and inclusion practice and in Ministry of National Education (MNE) as they do not provide proper physical arrangements and conditions, and do not offer any support services. Based on these results, following suggestions can be made for universities, MNE policies, and future practice & research:

- a. Universities should cooperate with MNE to update their teacher training programs in terms of inclusion practice, variety in class, and contemporary educational approaches, and they should place more emphasis on practice rather than theory.
- b. MNE should reassess the articles about inclusion practice in the Statutory Decree on Special Education #573 and should convert them into laws after updating.
- c. MNE should immediately commence teacher development programs with a one-on-one approach for the teachers already working in the system.
- d. MNE should design professional development programs about students with special needs and inclusion practice for both the administrators and teachers.
- e. MNE should immediately improve the physical conditions in accordance with teachers' complaints.

Based on the results of this research, it should be noted that national scientific articles and postgraduate theses focusing on teachers' opinions and inclusion practice are not limited with the ones within the scope of the current research. So, one can conclude that the present condition of inclusion practice in our country has been precisely determined within the relevant literature. Therefore, another suggestion can be made as to conducting lodestar case studies in accordance with qualitative research paradigms to focus on functional solutions rather than teachers' opinions.

Based on the findings of research studies examining inclusion practice and teachers' opinions, development-centered action research should be designed in inclusion classes and schools. Again, relevant findings in the literature indicate a need to conduct action research for professional development of teachers.

Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı

Virginia Braun

University of Auckland

Victoria Clarke

University of the West of England

To cite this article/ Atıf için:

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad*, N. Özer** ve A. Atli*** (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.11.2018

Düzeltilme Tarihi: 04.04.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

Öz. Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş olmasına ve az tanınmasına rağmen, psikoloji alanında yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir. Bu makalede, tematik analiz yönteminin nitel verilerin analizinde kullanışlı ve kuramsal açıdan esnek bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Bu çalışmada öncelikle, tema veya örüntülerin arandığı diğer nitel analiz yöntemleri ve farklı epistemolojik ve ontolojik yaklaşımlar bağlamında tematik analizin ne olduğu ana hatlarıyla tanımlanmaktadır. Ardından, tematik analize ilk defa başlayacak ya da analizlerini daha planlı bir şekilde yapmak isteyen araştırmacılar için açık yönergeler sunulmuştur. Son olarak, tematik analizin dezavantajları ve avantajları özetlenmiştir. Sonuç bölümünde, tematik analizin psikoloji ve diğer disiplinlerde yürütülen nitel araştırmalarda kullanılabilir yararlı ve esnek bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: epistemoloji; esneklik; örüntüler; nitel psikoloji; tematik analiz

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İnönü Üniversitesi, Türkiye, e-mail: nihat.sad@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0002-3169-2375

** İnönü Üniversitesi, Türkiye, e-mail: niyazi.ozer@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-7745-6645

*** İnönü Üniversitesi, Türkiye, e-mail: abdullah.atli@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-7504-484X

Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş olmasına ve az tanınmasına rağmen gerek psikolojide gerekse diğer alanlarda yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998; Roulston, 2001). Alanda tematik analizin teorisi, uygulaması ve değerlendirilmesine ilişkin yeterli açıklamalar içeren, öğrencilere ve nitel araştırmacılara rehberlik edebilecek kaynak eksikliği hissedilmektedir. Bu çalışmayla nitel psikoloji alanındaki araştırmacılar ve eğitimciler olarak yaşadığımız bu eksikliği gidermeyi amaçladık.¹ Bir diğer deyişle bu makaleyle nitel psikoloji alanında hem öğretim hem de araştırma sürecinde kullanışlı bir eser ortaya koymayı hedefledik. Bu nedenle, bu makalede tematik analizin teorisi ve yöntemi tartışılmış ve tematik yaklaşımla ortak özellikler taşıyan diğer yaklaşımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar açıklanmıştır.

Nitel yaklaşımlar oldukça çeşitli, karmaşık ve küçük ayrıntılar içerir (Holloway ve Todres, 2003). Tematik analiz, diğer nitel araştırma yöntemlerinin uygulanmasında gerekli olan temel becerileri karşılaması nedeniyle araştırmacıların öğrenmesi gereken ilk nitel analiz yöntemidir. Nitekim Holloway ve Todres (2003: 347), “anlamaların temalandırılmasını”, birçok nitel analiz yaklaşımının gerektirdiği az sayıdaki ortak becerilerden biri olarak tanımlamaktadır⁽²⁾. Bu yüzden, Boyatzis (1998) tematik analizi özel bir yöntem olarak değil, farklı yöntemler için kullanılabilir bir araç olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde, Ryan ve Bernard (2000) tematik kodlamayı, kendi başına bir yaklaşım olmaktan ziyade ‘temel’ analiz gelenekleri (kuram oluşturma gibi) *içerisinde* gerçekleştirilen bir işlem olarak tanımlamaktadır. Ancak biz bu çalışmada tematik analizin başlı başına bir yöntem olarak ele alınması gerektiğini iddia ediyoruz.

Tematik analizin faydalarından biri sağladığı esnekliktir. Nitel analiz yöntemleri temel olarak iki gruba ayrılabilir. İlk grupta belirli bir kuramsal ya da epistemolojik görüşe dayanan ya da bunlarla bağlantılı nitel analiz yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan konuşma analizi (KA; örn. Hutchby ve Wooffitt, 1998) ve yorumlamacı fenomenolojik analiz (YFA, örn., Smith ve Osborn, 2003) gibi bazı yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda (şimdilik) oldukça sınırlı da olsa bir kararsızlık söz konusudur. Esas itibarıyla, bu yöntemlerde tek bir formül (reçete) tüm analizi yönlendirir. Diğer taraftan, kuram oluşturma (Glaser, 1992; Strauss ve Corbin, 1998), söylem analizi (SA, örn. Burman ve Parker, 1993; Potter ve Wetherell, 1987, Willig, 2003) veya anlatı analizi (Murray, 2003; Riessman, 1993) gibi diğer yöntemlerde ise geniş kuramsal çerçeve içerisinde bir yöntemin farklı uygulamaları vardır. İkinci olarak, esasen herhangi bir teori ve epistemolojiden bağımsız olan ve çok sayıda kuramsal ve epistemolojik yaklaşım *kapsamında* uygulanabilen yöntemler de vardır. Tematik analiz her ne kadar sıklıkla (üstü kapalı olarak) gerçekçi/deneyimsel bir yöntem (Aronson, 1994, Roulston, 2001) olarak sınıflandırılrsa da aslında net bir şekilde ikinci grupta yer alır ve psikolojide hem esasici hem de yorumlayıcı paradigmlarla bağdaşmaktadır (bu konu ileride tartışılacaktır). Sahip olduğu kuramsal özgürlük sayesinde tematik analiz, araştırmacılara verilerin zengin, ayrıntılı, ama karmaşık bir şekilde açıklanabilmesine imkân verecek kadar esnek ve kullanışlı bir araştırma aracı sunmaktadır.

Tematik analizin esnekliğine dair avantajlar düşünüldüğünde, bu esnekliği sınırlamak gibi bir çabamızın olmadığını açıkça ifade etmek gerekir. Bununla birlikte, tematik analize ilişkin açık ve anlaşılır yönergelerin olmaması, nitel araştırmaya yöneltilen “herşeye kabul” eleştirisinin (Antaki ve ark., 2002) bazı durumlarda geçerli olabileceği anlamına gelmektedir. Bu makale tematik analizin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin net bir çerçeve çizmenin yanında, tematik analizde nasıl esnek davranılabileceğini de göstermeyi amaçlamaktadır. Böylelikle tematik analiz yöntemi sınırlı ve kısıtlı hale gelmeyecek ve en kilit avantajlarından birini kaybetmeyecektir. Esasen bu tematik analiz yönteminin net çizgilerle tanımlanması,

yöntemi kullananların özelde giriştikleri analiz türüne ilişkin aktif seçimler yapabilmelerini sağlaması açısından yararlı olacaktır. Dolayısıyla bu makale, yöntemin esnekliğini ön plana çıkarmayı ve tematik analizi kuramsal ve metodolojik açıdan sağlam bir şekilde yapabilmek için gerekli bir terminoloji ve bir “formül (reçete)” sunmayı amaçlamaktadır⁽³⁾. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında değinileceği gibi, araştırmacı için önemli olan nokta, verilerin analizinde bir yönetime başvurmak kadar (epistemolojik ve benzeri) varsayımlarını da açık bir şekilde ortaya koymaktır (Holloway ve Todres, 2003). Nitel araştırmacılar, neyi neden yaptıklarını açıkça belirtmeli ve araştırma raporlarında sıklıkla ihmal edilen bir konu olan analizlerin “nasıl” yapıldığına dair açıklamalara yer vermek zorundadır (Attride-Stirling, 2001).

Bu makalede ana hatlarıyla tematik analizin ne olduğu tanımlanmaya çalışılarak, özellikle tematik analiz yaparken kullanılacak altı aşamalı bir kılavuza, tematik analizde kaçınılması gereken olası tuzaklara, iyi bir tematik analizin özelliklerine ve tematik analizin avantaj ve dezavantajlarına yer verilmiştir. Makalede araştırmaya ilişkin alan yazından ve kendi araştırmalarımızdan örnekler sunulmuştur. Verilen örnekler aracılığıyla tematik analizde kullanılacak araştırma soru türleri ve araştırma konuları ortaya konmuştur.

Başlamadan önce, makale genelinde kullanılan bazı terimlerin tanımlanmasının iyi olacağını düşünüyoruz. Veri *kütlesi*, belirli bir araştırma projesi için toplanan *tüm* verileri ifade ederken, veri *seti* (ana) küleden çekilerek belli bir boyutu analiz edilen verilerin tamamını ifade eder. Veri setini seçmenin iki temel yolu vardır (hangi yaklaşımı kullanacağımız veriyi belirgin bir sorun üzerine toplayıp toplamadığınıza bağlı olarak değişebilir – bkz. “Analizde Tercihler” bölümü). Birinci yola göre, analiz edilecek veri seti, veri kütenizdeki özgün veri öğelerinin büyük çoğunluğunu ya da tamamını kapsayabilir. Örneğin, kadın genital kozmetik cerrahisi konusunda yapılan bir projede, Virginia’nın (birinci yazar’ın) veri kütlesi, cerrahlarla yapılan röportajlar, konuyla ilgili fotoğraflar ve videolar (görseller) ve cerrahi ile ilgili internet sitelerinden alınan bilgilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla yapılacak her hangi özel bir konu incelemesi için Virginia’nın veri seti, sadece cerrahlarla yapılan röportajlar, sadece cerrahi web sayfaları (Braun, 2005b), ya da fotoğraflar ve videolar ile desteklenmiş cerrahi verilerin birleşimi olabilir (örn., Braun, 2005a). İkinci yol ise, veriler arasında ilgilenilen özgün bir konu belirlenerek veri setinin oluşturulmasıdır. Belirlenen bu konuya gönderme yapan her tür örnek, veri setini oluşturur. Dolayısıyla, Virginia’nın örneğine bu açıdan bakacak olursak, diyelim ki Virginia “cinsel haz” konusunun nasıl konuşulduğu ile ilgileniyor olsaydı, onun veri seti ana veri kütesinde cinsel haza gönderme yapan tüm örnekleri içerecek şekilde yapılmış olurdu. Bazı durumlarda bu iki yaklaşım, veri setini oluşturmak amacıyla birlikte de kullanılabilir. Veri *ögesi* terimi ise, bir araya geldiklerinde veri seti ya da veri kütesini oluşturan her bir özgün veriyi adlandırmak için kullanılır. Bu örnekteki bir veri ögesi, cerrahlardan biriyle yapılan belirli bir görüşme, bir televizyon belgeseli veya konuyla ilgili bir web sayfası olabilir. Son olarak, veri *özü* terimi ise, bir veri ögesi içinde belirlenen ve oradan çıkartılan (alıntılanan) özgün kodlanmış bir veri parçasını ifade eder. Veri setinin bütününden çıkarılan birçok veri özü olabilir ama sadece bu özlerden oluşan bir seçki son analiz işleminde yer alır.

Tematik analiz nedir?

Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setinizi en küçük boyutlarda düzenlemenizi ve derinlemesine (zengin) betimlemenizi sağlar. Ne var ki tematik analiz sadece bu boyutta kalmaz ve genellikle bir adım daha öteye gider ve araştırma konusunun birçok boyutunu da

anlamlandırır (Boyatzis, 1998). Olası farklı tematik analiz *sınıflaması*, herbirinin bir yöntem olarak görüldüğü bir kaç uyarı başlığı altında daha kapsamlı bir şekilde vurgulanacaktır.

Yaygın olarak kullanılmasına rağmen tematik analizin ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin net bir görüş birliği yoktur (diğer örnekler için bkz., Attride-Stirling, 2001; Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005). Diğer analiz yöntemlerinde (örn. anlatı analizi, kuram oluşturma) olduğu gibi “isim yapmış” bir analiz yöntemi olarak öne çıkmadığı için tematik analiz tam olarak “markalaşmamış” bir yöntem olarak görülebilir. Öyle ki, bize göre analizlerin büyük çoğunluğu aslında tematik analizdir -ama bu analizler başka bir isimle anılırlar (örneğin, SA [Söylem Analizi] ve hatta içerik analizi (örn., Meehan ve diğerleri, 2000) ya da herhangi özel bir analiz yöntemi tanımlanmaz- ancak veriler yaygın olarak tekrar eden temalar açısından nitel olarak analiz edilmiştir (Braun ve Wilkinson, 2003:30) gibi bir ifade kullanılarak açık bir analiz yöntemi olarak belirtilmez. Eğer araştırmacıların verilerini analiz etmeye nasıl başladıkları ya da analizlerinde hangi varsayımları dikkate aldıkları bilinmiyorsa, söz konusu araştırmayı değerlendirmek ve aynı konudaki diğer araştırmalarla karşılaştırmak ve/veya sentezlemek zorlaşır. Bu durum ise araştırmayla ilgili gelecekteki benzer projeleri yürütecek araştırmacılar için bir engel teşkil edebilir (Attride-Stirling, 2001). Söz konusu nedenlerden dolayı, kullanılan analiz yönteminin süreci ve uygulamasının açıkça belirtilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, bu makalenin, tematik analizin daha iyi anlaşılmasına katkı sunması umulmaktadır.

Söz konusu durumla ilgili olarak [bazı araştırmalarda] sürecin ve analizin detaylarının raporlaştırılmasında genellikle eksik bilgi verilir (Attride-Stirling, 2001). Her ne kadar sadece tematik analize özgü olmasa da, okuduğumuz makalelerde verilerden “ortaya çıkan” temalar ifadesi ile karşılaşılması alışılmadık bir durum değildir. Örneğin, Singer ve Hunter'ın (1999: 67) erken menopozdaki kadınların deneyimleri üzerine yaptıkları tematik söylem analizinde, analiz sırasında “birtakım temaların ortaya çıktığı” ifadesine yer verilmiştir. Rubin ve Rubin'e (1995: 226) göre analiz heyecan vericidir, çünkü “görüşmelerde satır aralarında gizli olan tema ve kavramları ortaya çıkarırsınız”. Temaların “ortaya çıktığı” ya da “keşfedildiği” yönündeki bir tanımlama, analizi pasif bir süreç gibi göstermektedir. Bu durum araştırmacının örüntüleri/temaları tanımlamada, önemli olanları belirlemede ve okuyuculara sunma konusunda sürekli oynadığı aktif rolü göz ardı eder (Taylor ve Ussher, 2001)⁴. “Ortaya çıkan temalar” söylemi, temaların sanki verilerin içinde ‘saklı olduğu’ ve yeterince dikkatli bakılırsa, Yunan mitolojisinde tasvir edilen deniz kabuğu üzerindeki tanrıça Venüs gibi “ortaya çıkacağı” şeklinde yanlış bir yoruma neden olabilir. Eğer verilerin saklı olduğu bir yer varsa o yer veriler hakkında düşünen ve onları anlamlandırmak için birbirleri arasında bağlar kuran zihnimizdir (Ely vd., 1997: 205-6).

Bu noktada, nitel çalışmalarda kendimizi nerede gördüğümüz ve hangi değerleri benimsediğimiz önem kazanmaktadır. Örneğin araştırmacının en basit haliyle katılımcılarının “sesi olduğu” (bkz: Fine, 2002) yönündeki naif gerçekçi bir nitel araştırma yaklaşımını benimsemiyoruz. Fine'a (2002: 218) göre katılımcıların “sesi olma” yaklaşımı bile seçtiğimiz, düzenlediğimiz ve savlarımızın sınırlarını belirlemek üzere kullandığımız doğrulanmamış öyküsel kanıt parçacıklarının biçimlendirilmesini gerektirir. Diğer taraftan, nitel araştırma yapmak için ne ideal bir kuramsal çerçevenin, ne de gerçekte ideal bir yöntemin olduğunu düşünüyoruz. Önemli olan kuramsal çerçeve ve yöntemlerin, araştırmacının öğrenmek istediği ile uyumlu olması, bu kararlara onay vermesi ve bunları *bir karar* olarak tanınmasıdır.

Tematik analiz; “tematik” SA [Söylem Analizi], tematik ayrıştırma [*decomposition*] analizi, YFA [yorumlayıcı fenomenolojik analiz] ve kuram oluşturma gibi nitel veriler içerisindeki

örüntüleri tanımlamayı amaçlayan diğer analiz yöntemlerinden farklıdır.⁵ Hem YFA hem de kuram oluşturma veriler içerisindeki örüntüleri arar, ancak her ikisi de teoride sınırlıdır. YFA, incelenen olguya ilişkin kapsamlı bir anlayış kazanmak için (McLeod, 2001) insanların sıradan gerçeklik deneyimlerini anlayabilmeye yani deneyime (Holloway ve Todres, 2003) öncelik veren olgubilimsel bir epistemolojiye dayanır (Smith vd., 1999; Smith ve Osborn, 2003). Farklı türleriyle karşımıza çıkan kuram oluşturma, konuyu daha da içinden çıkılmaz bir hale getirir (Charmaz, 2002). Sebep olduğu karmaşıklığa rağmen kuram oluşturma analizinin genel amacı, incelenen olguya ilişkin veriyle dayalı makul –ve kullanışlı– bir kuram üretmektir (McLeod, 2001). Ancak, gördüğümüz kadarıyla günümüzde kuram oluşturma giderek yaygınlaşan bir şekilde tematik analizdekine çok benzer bir dizi veri kodlama sürecini kullanan “sınırlı sürüm” kuram oluşturma gibi kullanılmaktadır. Ancak bu tür analizlerin, analizler sonucunda bir kuram oluşturmaya amaçlayan “tam sürüm” bir kuram oluşturma gerekliliklerini yeterince karşıladığı söylenemez (Holloway ve Todres, 2003). Dolayısıyla, *tematik* olarak adlandırılan ya da iddia edilen bir analizde, araştırmacıların dört başı mamur bir kuram oluşturma analizi yapmak gibi bir niyetleri yoksa, kuram oluşturma yaklaşımının örtük kuramsal gerekliliklerine uymak zorunda olmadıkları söylenebilir.

“Tematik SA” terimi, örüntülerin toplumsal etkileşim sonucu ortaya çıktığının savunulduğu, ancak söylemsel analiz yapılmadığı sosyal yapılandırmacı bir epistemoloji içerisinde kullanılan tematik analizden, yorumlamacı SA analizine oldukça benzer analiz türlerine kadar uzanan geniş bir yelpazedeki örüntü-tipi veri analizi yaklaşımlarını ifade eder (Clarke, 2005). Tematik araştırma analizi ise (örn., Stenner, 1993; Ussher ve Mooney-Somers, 2000) verilerin içindeki örüntüleri (temalar, öyküler) tanımlayan ve dilin anlamı oluşturduğunu, anlamın da toplumsal olduğunu kabul eden “tematik SA”nın özel bir türüdür.

Bu farklı yöntemlerin hepsinin ortak özelliği, anlatı analizi gibi bibliyografik ya da durum çalışmasına özgü analizlerde kullanılan bir kişiye ait bir veya birden çok röportajda (örn., Murray, 2003; Riessman, 1993) olduğu gibi tek bir veri ögesi yerine, (tüm) veri seti boyunca belirli temalar veya örüntülerin araştırılmasıdır. Tematik analiz, kuram oluşturma ve SA gibi yaklaşımların kuramsal ve teknolojik altyapısına hâkim olmayı gerektirmediğinden özellikle nitel araştırma kariyerinin başlarında olanlar için daha kullanışlı bir analiz yöntemi sunabilir.

YFA ya da kuram oluşturma yaklaşımlarının (ayrıca anlatı analizi, SA ya da KA gibi diğer yöntemlerin de) aksine tematik analiz, mevcut herhangi bir kuramsal çerçeveye bağlı olmaması nedeniyle (hepsi olmasa da) farklı kuramsal çerçeveler içerisinde ve farklı amaçlarla kullanılabilir. Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran esasici ya da gerçekci bir yöntem olarak kullanılabilmesi gibi olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin vb. toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen oluşturmacı bir yöntem de olabilir. Diğer yandan, esasicilik ve oluşturmacılık gibi iki uç felsefenin arasında konumlanan ve bireylerin deneyimlerinden anlam çıkarma yollarını ve karşılığında, “gerçekliğin” maddi ve diğer sınırlarına odaklanırken daha geniş sosyal bağlamın bu anlamlara nasıl etkide bulunduğunu anlamaya çalışan eleştirel gerçekçilik (örn., Willig, 1999) gibi kuramların özelliklerini taşıyan “bağlamcı” bir yöntem de olabilir. Dolayısıyla, tematik analiz hem gerçeği yansıtan hem de “gerçekliğin” üstündeki örtüyü kaldırmaya ya da açmaya çalışan bir yöntem olabilir. Ancak, tematik bir analizin kuramsal konumunun netleştirilmesi önemlidir, zira konunun bu yönü çoğu zaman konuşulmaz (ve tipik realist bir soruna dönüşür). Bir kuramsal çerçeve verilerin doğası ve temsil ettiği gerçekliğe ilişkin varsayımları da

içermelidir. Dolayısıyla iyi bir tematik analiz söz konusu varsayımları apaçık ortaya koyabilmelidir.

Analizde Tercihler

Tematik analiz genellikle açıkça ifade edilmeyen (ya da makalelerin yöntem bölümünde normalde kesinlikle tartışılmayan), ancak *açık bir biçimde* dikkate alınması ve tartışılması gereken çok sayıda tercihi içerir. Uygulamada, bu tercihler verilerin analizine (hatta toplanmasına) başlanmadan önce düşünülmeli ve analiz süreci boyunca araştırmacının ya da araştırmacıların bu konular üzerinde sürekli yansıtıcı bir şekilde durmaları gerekir. Taylor ve Ussher'in (2001) sado-mazoşizm üzerine yaptığı tematik söylem analizi çalışmasının yöntem bölümü, bu sürecin açıkça ortaya koyulduğu iyi bir araştırma örneği sunmakta iken Braun ve Wilkinson'un (2003) çalışmalarının yöntem bölümünde buna rastlanmamaktadır.

Neler tema olarak kabul edilir?

Bir tema, verilerin içerisinde araştırma sorusuyla ilgili önemli bir noktayı açıklar ve araştırma sorusuna dair *örüntü oluşturan* cevapları veya anlamları temsil eder. Kodlama açısından ele alınması gereken önemli bir soru neyin bir örüntü/tema olarak sayılabileceği ya da temanın "büyüklüğünün" ne kadar olacağıdır. Bu, hem her bir veri ögesi içinde kapladığı alanla, hem de tüm veri setindeki tekrarlanma sıklığıyla alakalı bir konudur. Tercihen, veri seti boyunca bir temaya ilişkin çok sayıda örnekle karşılaşılacaktır, ancak örnek sayısının artması ilgili temanın *mutlaka* daha önemli olacağı anlamına gelmez. Söz konusu nitel analiz olduğundan, bir temanın tema sayılabilmesi için veri setinin ne kadarlık kısmının temaya dair kanıt sunması gerektiği sorusuna kesin bir cevap verilemez. Bir başka ifadeyle, veri ögelerinin %50'sinde kanıt mevcutsa tema olur, ancak bu oran %47 olursa artık ondan tema olmaz diyemeyiz. Benzer şekilde, temanın sadece bir ya da iki cümlede değil birçok veri ögesinde belirgin bir şekilde vurgulanması gerektiği şeklinde bir zorunluluk da söz konusu değildir. Bir tema bazı veri ögelerinde önemli bir yer tutabilirken diğerlerinde çok az ya da hiç yer almayabilir veya veri setinin nispeten çok küçük bir bölümünde görülebilir. Dolayısıyla, temanın ne olduğuna karar vermek için araştırmacının değerlendirmesi gereklidir. Bu konuda nispeten esnek davranılması gerektiğini ve katı kuralların gerçekten işe yaramadığını baştan söylemekte yarar vardır. [Analizin sadeleştirilmesinin (ileriki bölümlerde) ardından sıklıkla genel temalara ve alt temalara ulaşıldığından, temaların sıklığı konusu ileriki bölümlerde temalar ve alt-temalar açısından yeniden ele alınacaktır.]

Dahası, bir temanın "başat olma" özelliği sayısal göstergelere dayanmak zorunda olmayıp, daha çok temel araştırma sorusuna yönelik önemli bir cevap içerip içermediğiyle alakalıdır. Örneğin, Victoria, lezbiyen ve gay ebeveynlerin katıldığı 26 *Talk Show* programındaki sohbetler üzerine yaptığı çalışmada (Clarke ve Kitzinger, 2004) altı "başat" tema belirlemiştir. Bu altı tema veri setinde en sık gözlenen temalar değildir. Bu temalar 26 *Talk Show* programının 2'si ile 22'si arasında görülmüştür. Ancak bu temalar birlikte ele alındığında, lezbiyen ve gay ebeveynlerin *Talk Show* programındaki tartışmalarda kendi ailelerini nasıl "normalleştirdiklerine" ilişkin önemli bir noktayı açıklamıştır. Bu örnekte, Victoria'nın tematik analizini bu analitik sorun yönlendirmiştir. Victoria'nın temanın yaygınlığını nasıl "ölçtüğü" önemlidir, çünkü yaygınlık birçok farklı şekilde belirlenebilir. Bu çalışmada temanın yaygınlığı, veri ögesi düzeyinde hesaplanmıştır (bir başka ifadeyle, "Bir temaya *Talk Show* programının herbirinde herhangi bir yerde rastlanmış mı?" sorusuna cevap aranmıştır). Alternatif olarak temanın yaygınlığı, tüm veri

seti boyunca temayı dile getiren farklı konuşmacıların sayısı üzerinden ya da tüm veri setinde temanın tek tek ortaya çıktığı her durum üzerinden de hesaplanabilirdi (bu da yayılmış bir sohberte temaya ilişkin bir “örneğin” nereden başlayıp nerede bittiğinin belirlenmesi konusunda karmaşık soruları karşımıza çıkarırdı – bkz. Riessman, 1993). Temanın yaygınlığı söz konusu analiz için çok önemli olmadığından, Victoria en sade yolu seçmiştir. Ancak unutmamak gerekir ki temanın yaygınlığını belirlemek için kesin doğru veya yanlış bir yöntemden bahsedilemez. Tematik analizin esneklik özelliği, araştırmacının temaları (ve yaygınlığını) birçok yolla belirlemesine olanak sağlar. Önemli olan, seçilen yolun tüm analiz boyunca tutarlı bir şekilde uygulanmasıdır.

Tematik (ve diğer nitel) analizlerde yaygınlığı temsilen kullanılan ve çoğu içerik analizinin aksine (Wilkinson, 2000) sayısal ölçütler içermeyen çeşitli “teamüller” bulunmaktadır. Buna bazı araştırmacıların kullandığı “katılımcıların çoğunluğu” (Meehan ve ark., 2000: 372), “birçok katılımcı” (Taylor ve Ussher, 2001: 298) veya “çok sayıda katılımcı” (Braun ve ark., 2003: 249) gibi örnekler gösterilebilir. Bu tür sözel göstergeler, veride *gerçekten* bir temanın mevcut olduğunu öne sürme ve araştırma raporunun veri analizine ilişkin bölümünün inandırıcılığına okuru ikna etme konusunda işe yaramaktadırlar. Ancak bu göstergeler gerçekte bu kadar çok şey anlatmakta mıdır? Belki de temaların veri setindeki yaygınlığının nasıl ve neden açıklanması gerektiği ve aslında yaygınlığın önemli olup olmadığı, ya da neden bu kadar önemli olduğu konuları daha fazla tartışmaya ihtiyaç duyulan sorulardır.

Veri seti ayrıntılı bir betimlemeli mi yoksa sadece belli bir boyutun ayrıntılı olarak incelenmesi mi yapılmalı?

Araştırmacının veri setinden hareketle yapmak istediği analiz türünü ve öne sürmek istediği iddiaları belirlemesi önemlidir. Örneğin, araştırmacı okuyucunun dikkatini baskın veya önemli temalara çekmek için tüm veri setine ilişkin yoğun bir tematik betimleme sunmak isteyebilir. Böyle bir durumda araştırmacının tanımladığı, kodladığı ve analiz ettiği temaların *tüm* veri setinin içeriğini tam ve doğru bir şekilde yansıtması gerekmektedir. Böyle bir analizde, bir miktar derinlik ve ayrıntı mutlaka kaybolacaktır (özellikle kısa bir tez veya katı kelime sınırı olan makale yazılıyorsa), ancak çok ayrıntılı bir betimleme elde edilecektir. Bu özellikle yeterince çalışılmamış bir alanı araştırırken veya konuyla ilgili görüşleri bilinmeyen katılımcılarla çalışırken yararlı bir yöntem olabilir.

Tematik analiz kullanımına ilişkin alternatif bir yaklaşım da veri içerisindeki belirli bir temaya veya tema grubuna dair daha detaylı ve incelikli bir açıklama sunmaktır. Bu ayrıntı, veri içindeki belirli bir soru veya ilgi alanıyla (anlamsal bir yaklaşım- aşağıya bakınız) ya da veri setinin tamamında veya büyük kısmında geçen “gizil” bir temayla (aşağıya bakınız) ilgili olabilir. Daha önce bahsettiğimiz lezbiyen ve geylerin ebeveynlikle ilgili görüşlerindeki ‘normalleştirme’ temasının ele alındığı (Clarke ve Kitzinger, 2004) Victoria’nın *Talk Show* makalesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Tümevarım mı yoksa kuramsal tematik analiz mi?

Tematik analizde verilerdeki temalar veya örüntüler iki temel yoldan biri kullanılarak tespit edilebilir: tümevarımsal veya “özelden genele” (örn., Frith ve Gleeson, 2004) ya da kuramsal, tümdengelimsel veya “genelden özele” (örn., Boyatzis, 1998; Hayes, 1997). Tümevarımsal bir yaklaşım, belirlenen temaların verilerle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu anlamına gelir (Patton, 1990) (dolayısıyla bu tematik analiz türü bazı açılardan kuram oluşturmaya benzer). Bu

yaklaşımında, şayet veriler özellikle ilgili araştırma için toplanmışsa (örneğin, görüşme veya odak grup yoluyla), tanımlanan temaların katılımcılara sorulan özgün sorularla pek az ilgisi olabilir. Aynı zamanda bu temalar araştırmacının alana veya konuya duyduğu kuramsal ilgisinden de etkilenmeyecektir. Dolayısıyla, tümevarımsal analiz, veriyi önceden belirlenmiş bir kodlama çerçevesine ya da araştırmacının analitik önyargılarına uydurmaya *çalışmaksızın* yapılan bir veri kodlama sürecidir. Bu anlamda, böyle bir tematik analiz tamamen veriye dayalıdır. Ancak, daha önce de tartışıldığı gibi, araştırmacıların kuramsal ve epistemolojik yükümlülüklerinden tamamen sıyrılmayacakları ve verilerin epistemolojik bir boşluk içerisinde kodlanmayacağını belirtmek önemlidir.

Aksine, “kuramsal” tematik analiz, araştırmacının alana dair kuramsal veya analitik ilgisinden etkilenme eğilimi gösterecektir ve dolayısıyla daha belirgin biçimde analizi yapan kişiye bağlıdır. Bu tematik analiz biçimi, veri setinin geneline ilişkin yoğun bir betimleme sunmaktan ziyade, verinin bazı yönlerine ilişkin daha ayrıntılı bir analiz sunma eğilimi gösterir. Ayrıca, tümevarımsal ve kuramsal analiz arasındaki tercih, araştırmacının verileri nasıl ve niçin kodladığına göre şekillenir. Araştırmacı oldukça özgün bir araştırma sorusundan hareketle kodlama yapabilir (daha kuramsal bir analiz yaklaşımı gerektirir) ya da kodlama süreci araştırmacıyı özgün bir araştırma sorusuna da götürebilir (tümevarımsal yaklaşım gerektirir).

Örneğin, bir araştırmacı katılımcıların heteroseksüellik hakkındaki görüşleriyle ilgileniyorsa ve görüşme yoluyla verileri topladıysa, konuyla ilgili önceki çalışmalarda tanımlanmış olabilecek başka temalara bakmadan sadece heteroseksüellik ile ilgili temaları bulabilmek için verileri tümevarımsal bir yaklaşımla defalarca okuyup kodlayacaktır. Şöyle ki, araştırmacı heteroseksüel söylemlerini tanımlayan Hollway’in (1989) en önemli araştırmasını okumamış ise kodlamasını sadece erkek cinsellik dürtüsü, cinsel ilişkide baskın ya da pasif rolde olma söylemlerine ilişkin temalandıracaktır. Öte yandan, kuramsal bir yaklaşımla araştırmacı elindeki veri içinde *pasif rolde olma* söylemin nasıl dile getirildiğiyle ilgilenebilir ve verilerini kodlarken özellikle bu söyleme de odaklanabilir. Böylece, *pasif rolde olma* söylemi ile ilgili birçok tema belirler ve bunların Hollway’in çalışmasında belirlenen özgün temayla örtüşen, ayrışan ya da onun temasını daha da açılmayan bir sonuca ulaşabilirdi.

Anlamsal ya da örtük temalar

Analiz süreciyle ilgili başka bir karar ise temaların tanımlanacağı “ölçüt” ile alakalıdır: yani anlamsal ya da açıkça görünen bir ölçüt mü yoksa örtük ya da yorumsal bir ölçüt mü kullanılacak (Boyatzis, 1998).⁶ Tipik bir tematik analiz, özellikle ya da öncelikle tek bir düzeye odaklanır. Anlamsal bir yaklaşımda, temalar verinin açık veya yüzeysel anlamları üzerinden tanımlanır ve analizi yapan kişi katılımcının söyledikleri ve yazdıklarının *ötesinde* bir şey aramaz. Analiz sürecinde ideal olan; verinin anlamsal bağlam içerisindeki örüntüleri gösterecek şekilde basitçe düzenlendiği betimleme ve özetleme sürecinden örüntülerin önemine ilişkin bir kuram geliştirmeye ve örüntülerin anlamlarını ve çıkarımlarını (Patton, 1990) genellikle önceki alanyazınla ilişkilendirerek genişleten (buna uygun güzel bir örnek için (bkz. Frith ve Gleeson, 2004) yorumlama aşamasına doğru bir ilerleyiş göstermesidir.

Öte yandan, örtük ölçüt benimseyen bir tematik analizde araştırmacı verinin anlamsal bağlamının ötesine geçer ve verinin anlamsal bağlamına kuramsal bir temel ya da açıklama sunabilecek *başlıca* fikirleri, varsayımları ve kavramsallaştırmaları –ve ideolojileri– tanımlamaya ya da incelemeye çalışır. Elimizdeki veriyi üç boyutlu hale getirerek orantısız bir jöle kütesine benzetirsek, anlamsal ölçütlü yaklaşım jölenin yüzeyini, şeklini ve anlamını tarif

etmeye çalışırken, örtük ölçütlü yaklaşım jöleye bu özel şeklini ve anlamını veren özellikleri betimlemeye çalışacaktır. Dolayısıyla, örtük tematik analiz için temaların belirlenmesi yorumlayıcı bir çaba gerektirir ve ortaya çıkan analiz salt bir betimleme değil ama kendiliğinden kuramsallaştırılmıştır.

Bu ikinci gelenekten gelen analizin kökeni daha çok yapılandırmacı bir paradigmaya dayanır (örn., Burr, 1995) ve bu haliyle tematik analiz, SA'nin [bazen özelde "tematik SA" olarak da anılan (örn., Singer ve Hunter, 1999; Taylor ve Ussher, 2001)] bazı biçimleriyle örtüşür. Bu yaklaşımda analiz edilen veride söylenenler kuramsal olarak daha geniş varsayımlar, yapılar ve/veya anlamlara dayandırılır. Giderek daha fazla söylem analizcisi de psiko-analitik yorumlama yaklaşımlarına dönme eğilimi içerisindedir (örn., Hollway ve Jefferson, 2000) ve örtük tematik analiz de bu analiz çerçevesiyle bağdaşacak niteliktedir.

Epistemoloji: esasici/gerçekçi analiz mi yoksa oluşturmacı tematik analiz mi?

Yukarıda da tartışıldığı üzere, her ne kadar sonuç ve odak itibarıyla farklı olsalar da tematik analiz hem gerçekçi/esasici hem de yapılandırmacı bir paradigmayla desenlenebilir. Epistemoloji genellikle bir araştırma projesinin kavramsallaştırma aşamasında belirlense de veri analizi aşamasında da araştırmacının odağı verinin farklı boyutlarına kaydığında epistemoloji konusu tekrar gündeme gelebilir. Araştırmanın epistemolojisi, araştırmacının veriler hakkında söyleyebileceklerini yönlendirir ve anlamın nasıl kuramsallaştırılacağı konusunda açıklamalar sunar. Örneğin, esasici/gerçekçi bir yaklaşımda, araştırmacı güdüleri, deneyimleri ve anlamı basit bir şekilde kuramsallaştırabilir. Çünkü anlam, deneyim ve dil (anlam ve deneyim, dil sayesinde yansıtılır ve ifade edilir) arasında basit ve büyük oranda tek yönlü bir ilişki olduğu kabul edilir (Potter ve Wetherell, 1987; Widdicombe ve Wooffitt, 1995).

Buna karşın, yapılandırmacı bir açıdan bakıldığında, anlam ve deneyim, bireyin kendinden kaynaklanmaktan ziyade toplumsal olarak oluşturulur ve geliştirilir (Burr, 1995). Bu nedenle, yapılandırmacı bir çerçevede yürütülen tematik analiz, motivasyona veya bireysel psikolojiye odaklanma arayışına giremez ve girmez. Bunun yerine bireysel görüşleri doğuran sosyokültürel bağlamları, yapısal koşulları kuramsallaştırmaya çalışır. "Örtük" temalara odaklanan tematik analiz daha fazla yapılandırmacı olma eğilimi içindedir ve bu noktada tematik SA ile örtüşmeye başlar. Bununla birlikte, tüm "örtük" tematik analizlerin yapılandırmacı olduğu da söylenemez.

Nitel araştırmanın sorunları

Kısaca değinmek gerekirse nitel araştırma çok sayıda sorun içerir ve bu farklı sorunlar arasındaki bağlantıların net bir şekilde açıklanması gerekir. Bu sorunların başında, araştırmaya yön veren araştırma soru ya da sorularının çok genel olmasıdır. Araştırma sorusu, "lezbiyen ve gey ebeveynlik nasıl yapılandırılır?" ya da "Vajinanın anlamları nelerdir?" gibi çok genel (ve keşfedici) olabilir. Dar kapsamlı araştırma sorularına örnek ise "Lezbiyen ve gey ebeveynlik nasıl ve neden normalleştirilir?" (Clarke ve Kitzinger, 2004) veya "Vajina büyüklüğü konusundaki söylemler nelerdir?" (Bkz. Braun ve Kitzinger, 2001) gibi sorular olabilir. Bu daraltılmış sorular daha geniş çatı araştırma sorusunun bir parçası olabilir böyle bir durumda da bu dar sorulara cevap bulmak için yapılan analizler o çatı araştırma sorusuna da cevaplar sunacaktır. Her ne kadar her proje başlangıçta araştırma soruları ile şekillense de proje ilerledikçe araştırma soruları da daha düzgün hale gelecektir.

İkinci sorun, eğer veriler bireysel ya da odak grup görüşmeleri yoluyla toplandıysa katılımcıların yanıt vermesi gereken sorular var demektir. Son olarak ise verilerin kodlanmasına ve analizine yön veren sorular bulunmaktadır. Bu üç sorun arasında bir ilişki olmak zorunda değildir ve aslında sorunların birbirinden ayırte dilediğ i olabilir olması sıklıkla istenilen bir durumdur. Şimdiye kadar okuduğumuz en kötü “tematik” analiz örneklerinden bazılarında, katılımcılara yöneltilen soruların, aslında ortada gerçek bir analiz olmamasına rağmen, “analiz” sonucunda tanımlanan “temalar”mış gibi kullanıldığı görülmektedir!

Özetlemek gerekirse, tematik analiz, bir dizi bireysel veya odak grup görüşmesi ya da çeşitli metinlerden oluşan veri seti *içerisinde* tekrar eden anlam örüntülerini bulmak için yapılan bir incelemeden ibarettir. Tematik analizin doğru biçimi ve ürünü, yukarıda da belirtildiğ i gibi duruma göre değişir ve dolayısıyla tematik analiz öncesi ve esnasında mutlaka yukarıda tartışılan sorunların dikkate alınması önemlidir. Verinin *belirli* boyutlarına ve örtük temalara odaklanan, daha yapılandırmacı doğaya sahip yaklaşımlar bir arada kümelenme eğilimi gösterirken, veri setinin genelindeki anlamlara ve anlamsal temalara odaklanan daha gerçekçi doğaya sahip yaklaşımlar ise çoğunlukla aynı çatı altında toplanırlar. Ancak, bu konuda katı kurallar olmadığı gibi yaklaşımlarla ilgili farklı kombinasyonlar da mümkündür. Önemli olan analiz sonucuna elde edilen ürünle ilgili olarak, çok detaylı olmasa da, nelerin yapıldığına ve neden yapıldığına dair bir açıklama içermesidir. Peki, tematik analiz yapan bir araştırmacı gerçekte ne yapar? Makalenin ilerleyen kısımlarında tematik analiz yapabilmek için araştırmacıların adım adım takip edebilecekleri anlaşılır bir rehber sunmaya çalışacağız.

Adım adım tematik analiz rehberi

Tematik analizin aşamalarından bazıları diğer nitel analiz yöntemlerinin aşamalarına benzer. Dolayısıyla bu aşamaların sadece tematik analize özgü olduğu söylenemez. Süreç, analizi yapan kişinin, verinin içerisindeki anlam örüntülerini ve araştırmacının ilgisini çekebilecek konuları fark etmesi ve aramaya koyulmasıyla başlar. Hatta bu durum, verilerin toplanması sürecinde de olabilir. Sürecin son noktası ise “araştırmacının analiz öncesinde, esnasında ve sonrasında tanımladığı soyut (ve çoğunlukla belirsiz) yapılar olan temaların” (Ryan ve Bernard, 2000: 780), yani verideki içerik ve anlam örüntülerinin (temaların) raporlanması aşamasıdır. Analiz, eldeki veri setinin tamamının, analiz edilen verilerden kodlanmış içeriklerin ve üretilen verilerin analizi arasında sürekli ileri geri hareket etmeyi gerektirir. Yazma işlemi, istatistiksel analizlerde olduğu gibi sadece süreç sonunda gerçekleşen bir şey değil, analiz sürecinin ayrılmaz bir *parçasıdır*. Bu yüzden yazma işlemi ilk aşamada fikirlerin ve olası kodlama şemalarının oluşturulmasıyla başlamalı ve baştan sona tüm kodlama/analiz süreci boyunca devam etmelidir.

Analiz sürecinde, alan yazını ne zaman incelemeniz gerektiğine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı yöntem bilimciler, alan yazını erkenden okumanın araştırmacının analitik görüş alanını daraltabileceğini ve verinin bazı boyutlarına odaklanırken olası önemli bazı boyutlarını gözden kaçırmaya yol açabileceğini savunur. Diğerleri ise analiz öncesinde alan yazını incelemenin araştırmacıyı veriyle ilgili ince ayrıntılara karşı daha duyarlı hale getirerek analizi güçlendireceği kanısındadır (Tuckett, 2005). Dolayısıyla, tematik analiz için araştırmacının alan yazını ne zaman okuması gerektiğine dair tek bir doğru olmamakla birlikte, tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülen bir analiz için başlangıç aşamasında alan yazını incelememenin daha makul olduğu, buna karşın kuramsal yaklaşımın benimsendiğ i bir çalışmada araştırmacının analiz öncesinde mutlaka alan yazına başvurması gerektiğ i söylenebilir.

Aşağıda tematik analizin altı aşamasının somut örneklerle açıklandığı bir klavuz sunulmuştur (7). Analizin aşamaları Tablo 1’de özetlenmiştir. Nitel analizle ilgili yönergelerin, değişmez kurallar olmadığı ve temel ilkelerden sapılmadığı sürece araştırma soruları ve verilerin gerektirdiği ölçüde esnetilerek kullanılması gerektiği unutulmamalıdır (Patton, 1990). Ayrıca, analiz, basit bir şekilde bir aşamanın tamamlanıp diğerine geçildiği *doğrusal* bir süreç değildir. Aksine, aşamalar arasında gerektiğinde ileri geri hareket edilmesi gereken *tekrarlı* bir süreçtir. Bu nedenle analiz, zamanla gelişen (Ely vd., 1997), aceleye getirilmemesi gereken bir süreçtir.

Tablo 1.

Tematik Analizin Aşamaları

Aşama	Süreç açıklaması
1. Araştırmacının veriye aşına olması:	Verinin deşifre edilmesi (gerektiğinde), verinin tekrar tekrar okunması, ilk fikirlerin not edilmesi.
2. İlk kodların oluşturulması:	Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması
3. Temaların aranması:	Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi:	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle (1. Düzey) ve tüm veri setiyle (2. Düzey) uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik ‘haritanın’ oluşturulması.
5. Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütünü için tanımlanması için analize devam edilmesi, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi.
6. Raporun hazırlanması:	Analiz için son fırsat. Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınıla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması.

Aşama 1: Araştırmacının veriye aşına olması

Araştırmacı analize başladığında, verileri bizzat toplamış ya da kendisine hazır sunulmuş olabilir. Verileri bizzat topladıysa, araştırmacı analize, verilere dair bazı ön bilgilerle ve fikirlerle başlayacaktır. Her durumda, araştırmacının baştan sona içeriğe ve bağlama aşına olacak düzeyde veriye yoğunlaşması hayati önem taşımaktadır. Yoğunlaşma genellikle anlamları, örüntüleri vb. bulmak amacıyla verilerin *etkin* bir şekilde “tekrar tekrar okunmasını” gerektirir. Kodlamaya başlamadan önce en az bir kez tüm veri setinin baştan sona okunması önerilir. Bu sayede olası fikirlere ve örüntülere ilişkin tanımlamalar, okuma esnasında araştırmacının zihninde şekillenmeye başlayacaktır.

Okuma sürecinin nasıl ilerleyeceği, araştırmacının analiz amacının genel ya da ayrıntılı olmasına, aradığı temaların örtük ya da anlamsal olmasına veya veriden (tümevarımsal) ya da kuramdan (tümdengelimsel) hareket etmesine göre değişebilir. Her durumda, araştırmacının veri setinin tüm boyutlarına aşına olması önemlidir. Bu aşamada nitel araştırmaların, ankete dayalı nicel araştırmalara kıyasla neden çok daha küçük örneklerle yürütülmesinin gerekçelerinden biri de açıkça anlaşılmaktadır. Çünkü verilerin tekrar tekrar okunması oldukça zaman alıcıdır. Her ne kadar bu aşamayı atlamak ya da verinin sadece belli yerlerini okumak araştırmacılara oldukça cazip gelse de, analizin geri kalanı için sağlam bir temel oluşturduğundan, araştırmacıların bu aşamayı kesinlikle atlammaları önerilir.

Araştırmacının bu aşamada kodlamalarla ilgili devam eden aşamalarda dönüp bakabileceği görüş ve yorumları ile ilgili notlar almaya başlaması iyi bir fikirdir. Araştırmacı bu süreci tamamladığında artık resmen kodlama işlemine başlamaya hazır demektir. Aslında, kodlama tüm analiz boyunca geliştirilen ve tanımlanmaya devam eden bir süreçtir.

Sözel verilerin deşifresi

Araştırmacı görüşmeler, televizyon programları veya siyasi konuşmalar gibi sözel verilerle çalışıyorsa, tematik analiz yapmak için verilerin yazılı olarak deşifre edilmesi gerekecektir. Her ne kadar zaman alıcı, yorucu ve bazen sıkıcı görünse de deşifre süreci verilere aşına olmaya başlamak için mükemmel bir yoldur (Riessman, 1993). Dahası, bazı araştırmacılar, deşifrenin “yorumlayıcı nitel metodolojide veri analizinin kilit aşamalarından biri” (Bird, 2005: 227) olarak görülmesi gerektiğini ve ağızdan çıkan seslerin kâğıda aktarıldığı basit mekanik bir işlemde ziyade, anlamların oluşturulduğu *yorumlayıcı bir işlem* olarak değerlendirilmesi gerektiğini iddia ederler (Lapadat ve Lindsay, 1999).

Sözlü metinlerin yazılı metinlere dönüştürülmesine ilişkin çeşitli yaklaşımlar mevcuttur (bkz. Edwards ve Lampert, 1993; Lapadat ve Lindsay, 1999). Örneğin Söylem Analizinde kullanılan ‘Jefferson’ sisteminde (bkz. Atkinson ve Miras, 1984, Hutchby ve Wooffitt, 1998) olduğu gibi belirli analiz biçimleri için özel deşifre sistemleri geliştirilmiştir. Ancak, tematik analiz ve hatta yapılandırmacı tematik analizde deşifre yaparken; konuşma, söylem ve anlatı analizindeki kadar ayrıntıya gerek yoktur. Tematik analiz yapmanın tek bir doğru yolu olmadığı için, deşifre yaparken uyulması gereken bir dizi katı yönerge de yoktur. Yine de tematik analiz asgari düzeyde tüm sözlü (ve bazen de öksürme vb. gibi sözsüz) ifadelerin titiz ve kapsamlı bir şekilde yazıya dökülmesini, yani “kelimesi kelimesine” deşifresini gerektirir⁸. Önemli olan, deşifre yaparken araştırmacının ihtiyaç duyduğu bilgilerin atlanmaması ve orijinaline “sadık” kalınması ve deşifre yönteminin uygulamada analiz amacına uygun olmasıdır (Edwards, 1993). Örneğin, yanlış kullanılan noktalama işaretleri cümlelerin anlamını değiştirebilir: “Oku, baban gibi eşek olma.” ile “Oku baban gibi, eşek olma.”* cümleleri arasında noktalama işaretiden kaynaklanan anlam farkları mevcuttur (Poland, 2002: 632)

Daha önce de belirtildiği gibi, deşifre için harcanan zaman boşa değildir. Çünkü araştırmacı bu sayede analiz ilk aşamalarında deşifre yaparak elindeki veriye dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirecektir. Ayrıca, araştırmacının verileri deşifre ederken gösterdiği dikkat, veri analizi için gereken ayrıntılı okuma ve yorumlama becerilerini de geliştirebilir (Lapadat ve Lindsay, 1999). Eğer veriler önceden bir başkası tarafından deşifre edilmişse ya da edilecekse, araştırmacının veriye aşına olmak için daha fazla zaman harcaması ve mutlaka deşifreleri orjinal ses kayıtları ile “tutarlılığı” açısından karşılaştırması önemlidir. Deşifre araştırmacı tarafından yapılmış olsa da bu kural geçerlidir.

Aşama 2: İlk kodların oluşturulması

İkinci aşama, araştırmacının verileri okuyup aşinalık kazandığında ve verilerin içeriğine dair önemli bulduğu fikirlerin ilk listesini oluşturduğunda başlar. Bu aşama verilerden ilk kodların üretilmesiyle devam eder. Kodlar, verinin araştırmacının ilgisini çeken bir özelliğini (anlamsal veya örtük) tanımlar ve “incelenen olguya ilişkin anlamlı sayılabilecek bilgiye ya da ham

* Çevirmenler Notu: Orijinal metinde verilen örnek hedef dilin kültürüne uyarlanmıştır.

verilerin en temel parçası veya unsuruna” karşılık gelir (Boyatzis, 1998: 63). Şekil 1’de kısa bir veri parçası için yapılan kodlama ve kod örnekleri verilmiştir. Araştırmacı verileri anlamlı gruplar halinde *düzenlediğinden* (Tuckett, 2005), kodlama süreci analizin bir parçasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Ancak, kodlanmış veriler (çoğunlukla) daha geniş ve kapsamlı *analiz* birimi olan temalardan farklıdır. Bir sonraki aşamada geliştirilmeye başlayacağınız temalarınız, verilerle ilgili yorumlayıcı analizin yapıldığı yerdir ve bu temalar üzerinden incelenen olguyla ilgili savlar (çıkarımlar) geliştirirsiniz (Boyatzis, 1998).

Kodlama bir ölçüde temaların “veri odaklı” mı yoksa “kuram odaklı” mı olduğuna göre yapılır. Veri odaklı kodlamada, temalar veriden hareketle ortaya çıkar, ikincisinde ise araştırmacı aklındaki belirli sorular etrafında kodlama yapmak üzere verileri inceler. Ayrıca kodlama süreci araştırmacının tüm veri setinin içeriğini kodlamayı mı yoksa veri setinin sadece belirli (ve muhtemelen sınırlı) özelliklerini tanımlamayı mı amaçladığına göre değişir. Kodlama kağıt-kalemle veya bir yazılım programı aracılığıyla yapılabilir (yazılım programlarıyla ilgili bkz. örn., Kelle, 2004; Seale, 2000).

Ham veri	Kodlama
zor bir işe benziyor... demek istiyorum ki bir ismi değiştirmek için ne kadar evraka imza atmak gerekiyor.... hayır yani hayır ben hayır biz biz bunu düşündük ((mırıldanma)) işte öylesine ve düşündük hayır hayır ben sadece ben uğraşamam çok zor bir işe benziyor (Kate F07a)	1. Partneriyle konuşmuş 2. İsmi değiştirmek çok uğraştırıcı

Şekil 1. Üzerinde kodlama yapılmış kısa bir veri (Clarke vd., 2006)

Araştırmacının dikkatini her veri ögesine tam ve *eşit* şekilde vererek, tüm veri seti üzerinde sistematik bir şekilde çalışması ve veri seti içerisinde tekrarlanan örüntülerin (temalar) temelini oluşturabilecek veri ögelerindeki ilgi çekici yönleri tanımlaması gerekir. Veri kodlamanın çok sayıda yolu vardır. Araştırmacı kağıt-kalemle kodlama yapıyorsa, analiz ettiği metinler üzerine notlar alabilir, potansiyel örüntüleri belirtmek için fosforlu veya renkli kalemler kullanabilir ya da veri kesitlerini tanımlamak için “yapışkan” not kağıtları kullanabilir. Araştırmacı öncelikle kodları tanımlayabilir, ardından kodları ilgili veri içerikleriyle eşleştirebilir. Ancak bu aşamada, eldeki tüm verilerin kodlanmış olması ve ait oldukları kodların altında toplanmaları önemlidir. Bu işlemde bilgisayar kullanılıyorsa, deşifre edilmiş her metin içindeki ilgili veriler kopyalanır ve oluşturulan her bir kod ayrı bir bilgisayar dosyası içinde bir araya getirilir. Eğer işlem basılı dökümanlar üzerinden yapılıyorsa verilerin fotokopisi çekilir ve kodlar, dosya kartları kullanılarak bir araya getirilir. Araştırmacı bilgisayar yazılımı kullanıyorsa, her bir veri ögesi içerisindeki ilgili metin seçilip etiketlenerek ve isimlendirilerek kodlama yapılır.

Araştırmacılara bu aşama şu önemli tavsiyeler verilebilir: (a) zamanın izin verdiği ölçüde, kodlanabildiği kadar çok potansiyel tema/örüntü kodlanmalıdır, çünkü ileride hangi temanın/örüntünün önemli olacağını kimse bilemez; (b) veriler kapsamlı bir biçimde kodlanmalıdır; bir başka ifadeyle kodlanan verinin öncesi ve sonrası da ilgili olduğu bağlam anlaşılacak kadar kodlamaya dâhil edilmelidir, çünkü kodlamayla ilgili ortak eleştirilerden biri bağlamdan uzaklaşılmasıdır (Bryman, 2001); ve (c) eğer uygunsa her bir içerik birden çok “temaya” kodlanabilir; bir başka ifadeyle bir içerik bir çok kez kodlanabileceği gibi bir kez de kodlanabilir ya da hiç kodlanmayabilir. Unutulmamalıdır ki hiçbir veri seti kendi içinde çelişkisiz değildir ve araştırmacının analiz sonucunda ortaya koyacağı tatmin edici bir tematik harita (verideki örüntülere ve arasındaki ilişkilere dair genel bir kavramsallaştırma⁹), veri seti

içerisindeki çelişkileri ya da tutarsızlıkları gidermek ya da gözardı etmek zorunda değildir. Analizdeki baskın hikâyenin dışında kalan bulguları da muhafaza etmek önemlidir. Bu nedenle araştırmacı kodlamalarında bu bulguları görmezden gelmemelidir.

Aşama 3: Temaları aramak

Üçüncü aşama, tüm veriler başlangıç seviyesinde kodlanıp bir araya toplandığında ve veri seti içinde tanımlanan farklı kodlara ait uzun bir kod listesi hazırlandığında başlar. Kodlardan ziyade daha geniş anlamda tema düzeyinde analize tekrar odaklanılan bu aşama, farklı kodların potansiyel temaların içerisine yerleştirilmesi ve kodlanmış tüm ilgili içeriğin tanımlanan temalar altında toplanması işlemini içerir. Esasen burada yapılan, kodları tekrar analiz ederek farklı kodların nasıl daha kapsayıcı bir tema oluşturabileceğine kafa yormaktır. Bu aşamada farklı kodları ortak temalar altında toplama işlemine yardımcı olabilecek görsel araçlardan faydalanılabilir. Bu amaçla tablolar veya zihin haritaları kullanılabilir ya da her bir kod (ve kısa bir açıklaması) ayrı bir kâğıda yazılarak yerleri değiştirilip tema kümeleri halinde düzenlenebilir. Şekil 2’de başlangıç aşamasına ait böyle bir tematik harita örneği sunulmuştur [Şekil 2-4’teki örnekler, Braun ve Wilkinson’un (2003) kadınların vajina ile ilgili konuşmalarından hareketle yapılan analizlerden alınmıştır]. Bu aşamada araştırmacı, kodlar arasındaki, temalar arasındaki ve farklı düzeylerdeki temalar arasındaki (örn., ana kapsayıcı temalar ve bunlar arasındaki alt temalar) ilişkiyi düşünmeye koyulur. Başlangıçta üretilen bazı kodlar ana tema olarak kalmaya devam ederken, diğer bazı kodlar alt temaları oluşturabilir ve bazıları da tamamen analiz dışı kalabilir. Bu aşamada hiçbir temaya ait görünmeyen bir dizi kodla da karşılaşılabilir. Ana temalara uygun olmayan bu kodlara (muhtemel geçici olarak) ev sahipliği yapacak “diğerleri” isimli bir “tema” oluşturmak oldukça makul bir yoldur.

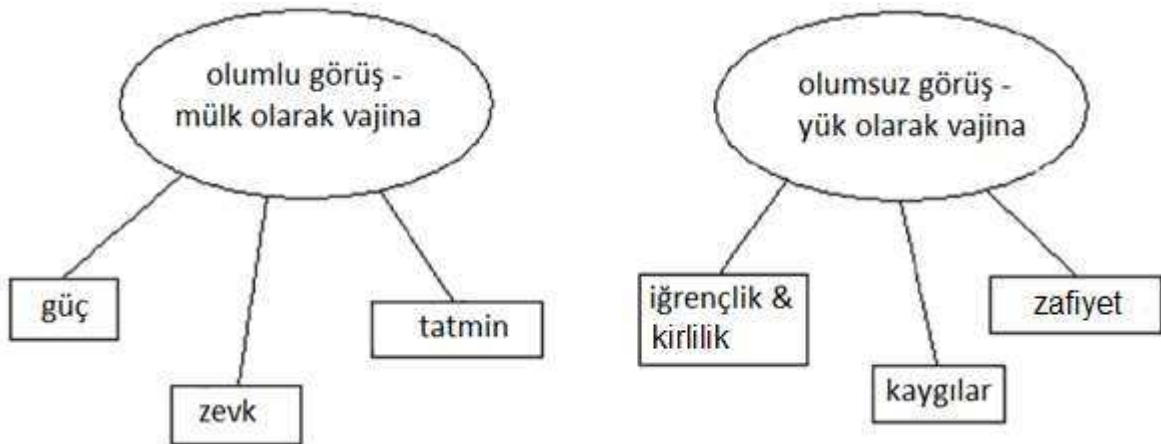


Şekil 2. Beş ana temayı gösteren ilk tematik harita [nihai analiz Braun ve Wilkinson’un (2003) çalışmasında sunulmuştur]

Bu aşamanın sonunda ortaya, aday temalar ve alt temalar ile bunlarla ilişkili olarak kodlanmış tüm verilerden oluşan bir ürün çıkar. Bu noktada, araştırmacı her bir temanın önemini hissetmeye başlar. Ancak, bu aşamada analizin bittiği yanılgısına düşmemek gerekir, çünkü bir sonraki aşamada kodlanmış veri içeriği ayrıntılı bir şekilde incelenmeden, temaların olduğu gibi kalıp kalmayacağına veya bazılarının birleştirilmesi, sadeleştirilmesi, ayrılması ya da atılması gerekir gerekmediğine karar vermek mümkün değildir.



Şekil 3. Üç ana temayı gösteren geliştirilmiş tematik harita [nihai analiz Braun ve Wilkinson'un (2003) çalışmasında sunulmuştur]



Şekil 4. Nihai iki ana temayı gösteren tematik haritanın son hali [bkz. Braun ve Wilkinson (2003)]

4. Aşama: temaların gözden geçirilmesi

Araştırmacının bir dizi aday tema belirlemesinin ardından bu temaların sadeleştirilmesini içeren 4. aşama başlar. Bu aşamada bazı aday temaların aslında tema olmadıkları (örn. yeteri miktarda destekleyici verinin olmaması ya da verilerin aşırı dağınık olması), diğer yandan bazı temaların da birbiri içerisine girdikleri (örn. iki farklı tema tek bir tema altında toplanabilir) açıkça görülecektir. Bazı temaların ise birden fazla temaya ayrılması gerektiği anlaşılabilir. Bu aşamada Patton'un (1990) kategorilerin değerlendirilmesi için önerdiği *iç homojenlik* (internal homogeneity) ve *dış heterojenlik* (external heterogeneity) gibi iki ölçütten faydalanılabilir. Bu ölçütlere göre aynı temaya kodlanan verilerin anlamca birbirleriyle uyuşması, farklı temalar arasında ise açık ve belirgin farkların olması gerekmektedir.

Bu aşama temalarının iki düzeyde gözden geçirilme ve sadeleştirme işlemini içerir. İlk gözden geçirme işlemi kodlanan veri içerikleri düzeyinde yapılır. Bu da her temaya kodlanan içeriğin okunmasını ve birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturup oluşturmadığına karar verilmesini gerektirir. Şayet aday temalar birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturuyorsa bu aşamanın ikinci düzeyine geçilebilir. Ancak aday temalar tutarlı bir örüntü oluşturmuyorsa, asıl sorunun temanın kendisinden mi yoksa temaya kodlanmış bazı içeriklerin temayla uyuşmamasından mı kaynaklandığına bakılması gerekir. Böyle bir durumda araştırmacının temayı yeniden ele alması, yeni bir tema yaratması, mevcut temayla örtüşmeyen içerik için yeni bir tema bulması ya da uyuşmayan içeriği analizden çıkarması gerekecektir. Aday temaların kodlanan içeriği yeterince temsil ettiğine kanaat getirildiğinde (araştırmacı taslak bir "tema haritası"na ulaştığında), artık bu aşamanın ikinci düzeyine geçilebilir. Bu sadeleştirme işleminin sonucu Şekil 3'te sunulan tema haritasında görülebilir.

İkinci düzey ise veri setinin tamamını içine alan benzer bir gözden geçirme ve sadeleştirme işlemini içermektedir. Bu düzeyde araştırmacı veri setinden hareketle her bir temanın geçerliliğini değerlendirmenin yanında ayrıca aday tema haritasının bir bütün olarak veri setinden çıkan anlamları "tam ve doğru" bir şekilde yansıtmadığına bakar. Burada "tam ve doğru temsil etme" gücü bir ölçüde araştırmacının benimsediği kuramsal ve analitik yaklaşıma bağlıdır. Ancak, araştırmacı bu aşamada veri setinin tamamını iki amaç doğrultusunda okur. Birinci okuma, yukarıda bahsedildiği üzere, temaların veri setini iyi "temsil ettiğinden" emin olmak için yapılır. İkincisi ise varsa ilk aşamalarda kodlamalar esnasında gözden kaçan ilave verileri temalara kodlamak için yapılır. Kodlama sürekli devam eden organik bir süreç olduğu için araştırmacının veri setinden yeniden kodlamalar yapması beklenen bir durumdur.

Şayet tutarlı bir tema haritasına ulaşılmışsa, araştırmacı bir sonraki aşamaya geçebilir. Ancak tema haritası veri setiyle uyuşmuyorsa, araştırmacının tatmin edici bir tema haritası elde edene kadar gözden geçirme ve sadeleştirme işlemlerini tekrar etmesi gerekir. Bu süreçte araştırmacı olası yeni temalar tanımlayabilir. Şayet önemli ve gerekli görülürse bu yeni temalara da ilgili içeriğin baştan kodlanması gerekecektir. Ancak bir uyarı yapmak gerekirse, veri kodlama ve tema oluşturma süreci *sonsuz* bir çabaya dönüşebileceğinden araştırmacının bitmek bilmeyen bir tekrar kodlama döngüsü içinde boğulmaması önemlidir. Kodlamanın nerede bitirilmesi gerektiğine dair kesin bir kural koymak mümkün olmasa da, sadeleştirme çabaları artık çalışmaya önemli bir katkı sağlamamaya başladığında kodlama işlemi bitirilebilir. Yeniden kodlama işlemi artık hassas ayara dönüşmüşse ve zaten işe yarayan (yani veriyle iyi uyuşan) bir kodlama çerçevesinin ayrıntılarıyla uğraşılmaya başlanmışsa, araştırmacının durumun farkına varıp artık kodlama işlemini tamamlaması gerekir. Aslında bu süreç yazdığımız bir metni

düzeltilme işine benzer: cümlelerinizi ve paragraflarınızı tekrar tekrar okuyup sonsuza dek düzeltebilirsiniz, ancak metnin üzerinden birkaç kez geçtikten sonra daha fazla uğraşmak genellikle gereksiz bir iyileştirme çabasına dönüşür. Bu iş aynen iyi süslenmiş bir pastanın üzerindeki damla çikolataları yeniden düzenlemeye benzer...

Bu aşamanın sonunda araştırmacının hangi farklı temalara ulaştığına, bu temaların birbirleriyle nasıl uyduğuna ve araştırma verilerinden hareketle ortaya çıkan büyük resmin ne olduğuna dair net bir fikir sahibi olması gerekir.

5. Aşama: temaların tanımlanması ve adlandırılması

Araştırmacının veri setinin tema haritasını başarılı bir şekilde oluşturmasının ardından (Şekil 4'te Virginia'nın tema haritasının son halini görebilirsiniz) beşinci aşamaya geçilir. Bu aşamada araştırmacı analizinde sunacağı temaları tanımlayıp daha da sade hale getirir ve temaların içerisindeki verileri analiz eder. Bu aşamada "tanımlayıp sadeleştirmek" ile kastedilen her temanın (ve genel olarak tüm temaların) "öz olarak" ne anlattığını tanımlamak ve her temanın veri setinin hangi boyutunu yansıttığını belirlemektir. Araştırmacı tek bir temayla çok şey anlatmaya çalışmamalı ya da bir temanın çok kapsamlı ve karmaşık olmamasına dikkat etmelidir. Bunun için araştırmacı her bir temanın altında toplanmış olan veri içeriklerine geri dönmeli ve bunları araştırma raporunda anlamlı ve kendi içinde tutarlı bir anlatımla sunacak şekilde örgütlemelidir. Sunulan veri içerikleri sadece alternatif sözcükler kullanarak tekrara girilmemelidir, söz konusu içeriğin neden önemli olduğu gerekçeleriyle birlikte açıklanmalıdır.

Araştırmacının her bir tema için ayrıntılı bir analiz yapması ve yazması gerekir. Her temanın anlattığı "hikayeyi" tanımlamak kadar, araştırma sorusu ya da sorularından hareketle verilerin tamamına ilişkin anlatılan "ana hikayenin" içerisindeki yerini ortaya koymak da önemlidir. Böylelikle temalar arasında çok fazla binişiklik olmadığından da emin olunacaktır. Dolayısıyla temaların hem kendi başlarına hem de diğerleriyle bağlantılı bir şekilde ele alınması önemlidir. Sadeleştirme sürecinin bir parçası olarak araştırmacının herhangi bir temanın alt temaları içerip içermediğini de belirlemesi gerekmektedir. Alt temalar aslında tema içindeki temalardır. Bu alt temalar, özellikle geniş kapsamlı ve karmaşık temaları tutarlı bir şekilde yapılandırabilmek ve verinin içerisindeki anlam hiyerarşisini ortaya koyabilmek için faydalı olabilirler. Örneğin, kadınların vajinayla ilgili konuşmalarına ait analizlerinden birinde, Virginia iki çatı tema belirlemiştir: bir yük olarak vajina ve bir mülk (değerli bir şey) olarak vajina (Braun ve Wilkinson, 2003). Her temanın içerisinde de alt temalar tanımlanmıştır: yük teması için belirlenen alt temalar "iğrençlik ve kirlilik", "kaygılar" ve "zafiyet (saldırıya açıklık)"ten ve mülk teması içerisinde belirlenen alt temalar ise "tatmin", "güç" ve "zevk"ten oluşmaktadır. Ancak bu nihai temalara ve alt temalara Şekil 2-4'te gösterildiği gibi başlangıçtaki tema ve alt temaların sadeleştirilmesinin ardından ulaşılmıştır.

Bu aşamanın sonunda araştırmacının temalarının ne olup olmadığını net bir şekilde tanımlayabilmesi önemlidir. Bunu sınamanın yollarından biri her bir temanın kapsamının ve bağlamının birkaç cümleyle tanımlanıp tanımlanamadığına bakmaktır. Eğer bu konuda sorunlar varsa temaların daha da sadeleştirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar araştırmacı temalarına halihazırda işe yarar isimler vermiş olsa da, nihai analizde temalara verilecek isimlere karar verilmesi gereken nokta tam burasıdır. Bu isimler kısa ve öz, dikkat çekici ve okura temanın içeriğiyle ilgili net bir fikir verecek nitelikte olmalıdır.

6. Aşama: raporun hazırlanması

Araştırmacı artık üzerinde iyice çalışılmış bir dizi temaya ulaştığında altıncı aşamaya geçilir. Bu aşama nihai analizden ve rapor yazımından oluşur. İster bir yayın ya da araştırma ödevi kapsamında isterse tez kapsamında olsun, tematik bir analizin yazım aşamasında verilerin karmaşık hikayesi, okuru analizin geçerliliği ve değeri konusunda ikna edebilecek bir şekilde sunulmalıdır. Yapılan analizin (ve doğal olarak verilerden kesitler/alıntılar da sunulduğu raporun) araştırma verilerinden hareketle hem tek tek temalara hem de toplamda bütün temalara dair açık, anlaşılır, tutarlı, mantıklı, kendini tekrar etmeyen ve ilginç bir “hikaye” sunması önemlidir. Raporda temalara ilişkin yeterince kanıt, yani temanın geçerliliğini kanıtlayacak yeterince doğrudan alıntı sunulmalıdır. Araştırmacı özellikle gereksiz laf kalabalığına girmeden ortaya koymak istediği asıl noktayı destekleyebilecek çarpıcı örnekler ya da alıntılar sunmalıdır. Sunulan bu kanıtlar anlatılmak isteneni açık bir şekilde örnekliyor olmalıdır. Ancak araştırmacı raporunda sadece veri destekli kanıtlar sunmaktan *fazlasını* yapmalıdır. Raporda kullanılan alıntı ya da örnekler, araştırmacının veriyle ilgili anlatmak istediği hikayenin okurun gözünde net olarak canlanmasını sağlayacak bir şekilde analitik anlatının içerisine yedirilmelidir. Ayrıca bu analitik anlatının verinin betimlenmesinin *ötesine* geçerek araştırma problemine dair bir *görüş* sunması da beklenmelidir.

Yorumlamacı analizin gerçekte neleri kapsadığını saptamak

Yorumlamacı analizin (özellikle de bu analizin incelikleri çalışmadan çalışmaya farklılık gösterirken) gerçekte tam olarak neleri kapsadığını belirlemek oldukça güçtür. Başlangıç olarak, araştırmacının varsa kullanmayı planladığı tematik analiz türü başta olmak üzere, alanda yayınlanmış çalışmalarda tematik analiz örneklerine bakması önerilir. Çalışmalarda tematik analiz yönteminin isminin çok sık zikredilmemesi bu işi nispeten zorlaştırır da, araştırmacıya yol gösterebilecek örnekler mevcuttur (örn. Ellis ve Kitzinger, 2002; Kitzinger ve Willmott, 2002; Toerien ve Wilkinson, 2004). Araştırmacının elindeki verilere ilişkin ne tür sorular sorması gerektiği ve ne tür analitik iddiaların peşinden gitmesi gerektiği konusunda fikir vermek adına aşağıda tümevarımsal tematik analize ilişkin iyi bir örneğe yer verilmiştir. Frith ve Gleeson’dan (2004) alınan bu örnekte yapılan tematik analiz, erkeklerin içinde yaşadıkları geniş sosyal bağlama ilişkin deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır.

Frith ve Gleeson (2004) erkeklerin bedenleri hakkındaki hislerinin giyim kuşamlarını nasıl etkilediğini keşfetmeyi amaçladıkları çalışmalarında, 75 erkekten nitel sorularla veri toplamışlardır. Araştırmacılar, çalışmanın sonucunda dört temaya ulaşmıştır: giyim tercihlerinin kullanışlılığı, dış görünüşü umursamama, giysilerin bedeni gizlemek ya da teşhir etmek için kullanılması, kültürel beklentilere uygun bir şekilde giyinme. Her tema başlangıçta sorulan araştırma sorusuyla belirgin bir şekilde bağlantılı olmakla birlikte, her biri birbirinden bağımsız bir bakış açısını temsil etmektedir. Araştırmacılar analitik bir anlatımın yanında örnekleyici veri kanıtlarını kullanarak her bir temanın kapsamını ve özelden diğerlerinden farkını açık bir şekilde okura sunmuştur. Yeri geldiğinde araştırmacılar analizlerini daha da genişleterek betimleyici düzeyden (sıklıkla iddialarını mevcut alan yazına dayandırarak) yorumlayıcı düzeye taşımıştır. Örneğin, araştırmacılar “erkekler kullanışlılığı önemser” yargısında, erkeklerin cinsiyet normları ve klişeleriyle alakalı anlattıklarını, toplumun bir parçası olarak erkeklerin karşılaştığı beklentilerle ilişkilendirerek yorumlamışlardır. Bu analizde yaptıkları şey, erkeklerin cevaplarından çıkardıkları anlam örüntülerini toplumdaki cinsiyet algısına ilişkin akademik bir analizle ilişkilendirmek olmuştur. Araştırmacılar böylelikle, analizi yapan kişinin hem o

kültürün bir üyesi hem de *kültürü eleştiren biri* olarak sergilemesi gereken iki farklı duruşa iyi bir örnek sunmuştur. Araştırmanın ‘tartışma’ kısmında, temalarda erkeklerin giyim kuşamla ilişkisine dair okurlara sunulan hikayenin bütününe ilişkin genişletilmiş analitik yorumlara yer verilmiştir. Bu hikaye erkeklerin (geleneksel olarak daha çok kadınlarla özdeşleştirilen bir şekilde) “erkeksi görünüme dair kültürel beklentileri karşılayacak bir dış görünüme kavuşmak amacıyla giyim kuşamı kasıtlı ve stratejik bir araç olarak kullandıklarını” (Frith ve Gleeson, 2004: 45) ortaya koymuştur. Bu analiz, giyim-kuşam/görünüş ve erkeksiliğe ilişkin yerleşik inançları sorgulaması itibariyle alana önemli bir katkı sunmaktadır.

Bu örnekte görüldüğü gibi, araştırmacının analitik iddialarının “anlamsal” bir analiz düzeyinde bile temellendirilmesi ve verileri “yüzeysel” bir şekilde betimlemenin ötesine geçmesi gerekmektedir. Analizin son aşamalarına doğru sorulması gereken sorular şunlar olmalıdır: “Bu tema ne anlama gelmektedir?”, “Bu temayı destekleyen varsayımlar nelerdir?”, “Bu temaya ilişkin çıkarımlar nelerdir?”, “Bu temanın ortaya çıkmasına yol açmış olabilecek koşullar nelerdir?”, “İnsanlar neden bu konuyla ilgili (farklı bir şekilde değil de) bu şekilde konuşmaktadır?” ve “Ulaşılan farklı temalar konuya ilişkin hikayenin bütününe dair ne söylemektedir?”. Araştırmacının zihninde tema haritasına ilişkin net bir fikir oluştuğunda bu tür sorular analize yol göstermelidir.

Tematik analizde dikkat edilmesi gereken olası tuzaklar

Tematik Analiz; Söylem Analizi ya da Konuşma Analizi gibi yaklaşımlarda kullanılan ayrıntılı kuramsal ve teknik bilgiyi gerektirmeyen nispeten daha basit bir nitel analiz şeklidir. Nitel araştırma tekniklerini yeni öğrenmeye başlayanlar da dahil, araştırmacılar için nitel veriler üzerinde tematik bir analiz yapmak nispeten kolaydır. Ancak araştırmacıyı yetersiz bir analize götürebilecek bazı tuzaklar da vardır. Bu bölümde araştırmacıların bu tuzaklara düşmesini engellemek amacıyla gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Bu tuzakların başında eldeki veriyi aslında hiç *analiz* edememek gelmektedir! Tematik analiz, veri içeriklerinin çok az ya da hiçbir analitik yorumlama olmadan bir araya getirilmesi değildir. Benzer şekilde, belirli bir içeriği basitçe ya da sadece farklı kelimelerle açıklanmaktan ibaret analitik yorumlar da tematik analiz olarak değerlendirilemez. Tematik analizde kullanılan veri içerikleri, araştırmacının elindeki veriyle ilgili saptadığı analitik noktaları örneklendirici niteliktedir. Bu içerikler yukarıda tartışıldığı gibi mevcut içeriğin ötesine geçen bir analizi örnekleme/destekleme, veriyi anlamlandırmak ve okura verinin ne anlama geldiğini ya da gelebileceğini anlatmak için kullanılmalıdır. Bununla alakalı ikinci bir tuzak ise veri toplamak amacıyla kullanılan soruların (örneğin görüşme formundaki sorular) “tema” olarak kullanılmasıdır. Böyle bir durumda, veri setinin tümünden hareketle temaları tanımlamak ya da cevapların içerisindeki anlam örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış analitik bir çabadan söz edilemez.

Üçüncü tuzak, temaların çok işlevsel görünmediği, çoğunun birbiriyle binişik olduğu ya da kendi içerisinde anlamlı ve tutarlı olmadığı, zayıf ya da inandırıcılıktan uzak bir analizin yapılmış olmasıdır. Temanın bütün boyutlarıyla merkezi bir fikir ya da kavramın etrafında kenetlenmiş olması gerekir. Analizin amacına bağlı olarak, araştırmacının analizde verinin büyük bir kısmını yeterince yansıtamaması ya da verinin bir ya da daha fazla boyutuna ilişkin zengin bir betimleme/yorum sunamaması durumunda bu tuzağa düşülebilir. Raporda veri setinden alınmış örneklere yeterince yer verilmemesi de (örn. bir tema için sadece bir ya da iki

içerik) zayıf veya inandırıcılıktan uzak bir analize yol açabilir. Bu nokta özellikle de sunumda kullanılan dilin etkililiği ve veri setinin tamamını okumamış birisi için analizin ikna ediciliği açısından istenmeyen bir durumdur: ‘Veri “analizi”... araştırmacının kasıtlı ve bilinçli bir şekilde ürettiği bir sanat eseridir ve bu sanatsal faaliyet bir görüşün inandırıcılığı konusunda okuru ikna edecek şekilde yapılandırılmalıdır’ (Foster ve Parker, 1995: 204). Bu yolla araştırmacı, Bryman’ın (1988) nitel araştırmada “anektodculuk” (bir olguyla ilgili bir ya da bir kaç örneğin aslında sınırlı bir duruma ya da kişiye özgüyen genel bir örüntü ya da temaya dönüştürülmesi) diye tanımladığı hataya düşmekten (ya da düşmüş görünmekten) kaçabilir. Elbette bu, nitel analizde birkaç örneğin dikkate değer olmadığı ya da yeterince açıklayıcı olamayacağı anlamına gelmez. Ancak bu örnekleri de kapsamlı bir temaymış gibi yorumlamamak gerekir.

Dördüncü tuzak, eldeki veri ve verilerle ilgili yapılan analitik iddiaların örtüşmemesi durumudur. Böyle (dayanaksız) bir analizde, iddialar veri ile desteklenmez veya en kötüsü kanıt olarak sunulan veri içerikleri verinin aslında farklı bir şekilde analiz edilmesi gerektiğine işaret eder ya da sunulan iddialarla ters düşer. Araştırmacı, yaptığı yorumların ve vardığı analitik sonuçların verilerden aktardığı örneklerle ya da alıntılarla tutarlı olduğundan emin olmalıdır. Yetersiz bir analizde, farklı okumalarda veriden bariz bir şekilde çıkabilecek alternatif yorumların dikkate alındığına dair bir izlenim oluşmaz. Aksine sonuç raporunda farklı yorumlar (ve hatta çelişkiler) dikkate alınmaz. Veriden elde edilen, şayet varsa, bir örüntünün %100 eksiksiz ve çelişkisiz olması nadir bir durumdur. Dolayısıyla bir araştırmacının, sağlam bir açıklama olmaksızın yaptığı analizin eksiksiz ve çelişkisiz olduğunu iddia etmesi şüphelidir. Temaları daha iyi açıklamak için ilginç ve inandırıcı örnekler seçmek önemlidir, dolayısıyla araştırmacı bunun için ciddi anlamda kafa yormalıdır.

Beşinci tuzak, kuram ile analitik iddialar arasında ya da araştırma sorularıyla kullanılan tematik analiz *yöntemi* arasında yanlış bir eşleşme yapmaktır. İyi bir tematik analizde araştırmacının veriye ilişkin yorumlarının kuramsal çerçeveye tutarlı olduğundan emin olması gerekir. Örneğin araştırmacı deneysel bir çerçevede çalışıyorsa normalde araştırma konusunun sosyal yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınmaması beklenir. Benzer şekilde araştırmacı yapılandırmacı bir bakış açısıyla tematik analiz yapıyorsa insanların kendi deneyimleriyle ilgili anlattıklarını, onların dünyalarına açılan şeffaf bir pencereymiş gibi ele almaması gerekir. Son olarak, ne kadar iyi ya da ilginç olursa olsun kuramsal varsayımları ortaya koyulmamış ya da nasıl ve ne amaçla yapıldığına dair açıklama sunulmamış bir analiz önemli bilgilerden yoksundur (Holloway ve Todres, 2003) ve bu yüzden bir yönü eksik kalmıştır.

İyi bir tematik analiz nasıl olur?

Nitel araştırma geleneğine dışarıdan bakanların, nitel araştırmalara yönelttiği eleştirilerden birisi “her şeye kabul” algısıdır. Örneğin Laubschange (2003), çalışmasının özetinin ilk cümlesinde bu görüşü şöyle dile getirmiştir: “Nicel araştırmalar yapmaya alışmış çoğu bilim insanı için nitel araştırma kavramı, geneli itibarıyla muğlak, neredeyse yabancı ya da “saçma sapan”dır ve “gerçek” bir araştırma sayılmaz. Ancak, her ne kadar ‘nitel’ araştırmalar ‘nicel’ yaklaşımlarla aynı kriterlere tabi tutulmasa da nitel araştırmalarda da veri analizi sürecinde titizlikle uygulanması gereken yöntemler mevcuttur. Dahası, iyi bir nitel araştırma yapmak için hem veri toplama hem de veri analizi sürecinde dikkat edilecek kriterler vardır (bkz. Elliott vd., 1999; Parker, 2004; Seale, 1999; Silverman, 2000; Yardley, 2000). İngiliz Psikoloji Derneğinin web sayfasında (bkz. <http://www.bps.org.uk/publications/journals/joop/qualitativeguidelines.cfm>)

nitel araştırmaların niteliğini değerlendirmek amacıyla kullanılabilirler. Bu kılavuz sunulmuştur. Katı kriterlerin özgürlüğü sınırlaması ve yöntemsel gelişimi engellemesi gibi endişeler dikkate alındığında nitel araştırmacının niteliğini ölçmek için “ölçütler” belirlemek çok da eleştirilmeyecek bir durum değildir (Elliott vd., 1999; Parker, 2004; Reicher, 2000). Reicher (2000), bu eleştiriyi daha da ileriye taşıyarak ‘inanılmayacak kadar farklı türde nitel araştırma yaklaşımı aynı kriterlere tabi *tutulabilir* mi ve *tutulmalı* mıdır?’ sorusunu sormuştur.

Bu eleştirileri bir tarafa koyarsak, nitel araştırmaların değerlendirilmesinde aranacak ölçütlerin çoğu, tematik analizle yapılan çalışmalara da kısmen uygulanabilir. Tematik analiz esnek bir yöntem olduğu için araştırmacının ne yaptığını açık ve net bir şekilde açıklaması ve yaptığını iddia ettiği şeyin gerçekte yaptığıyla örtüşmesi gerekmektedir. Bu bakımdan, kuramsal altyapının ve yöntemin gereklerinin çalışmaya titizlikle yansıtılması gerekir. ‘Bu titizlik ise araştırmacının varsayımları, araştırdığı konuyu kavramsallaştırma şekliyle bağdaşan sistematik bir yöntem tasarlamasını gerektirmektedir’ (Reicher ve Taylor, 2005: 549). Tablo 2’de tematik analizin niteliğini değerlendirmede kullanılabilirler kısa bir ölçüt listesi sunulmuştur.

Tablo 2.

İyi Bir Tematik Analiz İçin 15 Maddelik Ölçüt Listesi

İşlem	No.	Ölçüt
Deşifre	1	Veriler yeterince ayrıntıyı içerecek şekilde deşifre edilmiştir ve yapılan deşifrelerin “doğruluğu” orijinal kayıtlarla karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.
Kodlama	2	Verideki her bir unsura kodlama sürecinde eşit derecede önem verilmiştir.
	3	Temalar birkaç çarpıcı örnekten hareketle oluşturulmamış (anekdotçu yaklaşım), aksine kodlama süreci ayrıntılı, kapsamlı ve çok yönlü yapılmıştır.
	4	Her bir temaya ait ilgili tüm veriler bir araya getirilmiştir.
	5	Temalar birbirleriyle ve orijinal veri setiyle karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.
Analiz	6	Temalar kendi içlerinde anlamlı ve tutarlıdır. Diğer temalardan belirgin olarak ayrılmaktadır.
	7	Veriler çözümlenmiş, yorumlanmış, anlamlandırılmıştır; basitçe kelimelerle genişletilerek açıklanmamış ya da yüzeysel olarak betimlenmemiştir.
	8	Analiz ve veriler örtüşmektedir; verilerden aktarılan alıntılar analizdeki iddiaları destekler niteliktedir.
	9	Yapılan analiz, veriler ve incelenen konu hakkında ikna edici ve iyi organize edilmiş bir hikaye sunmaktadır
Genel	10	Analitik anlatım ile destekleyici nitelikteki doğrudan alıntılar arasında iyi bir denge kurulmuştur
	11	Acele edilmeden ya da üstün körü geçirilmeden, analizin her aşamasının nitelikli bir şekilde tamamlanabilmesi için yeterince zaman ayrılmıştır.
Yazılı rapor	12	İzlenen tematik analiz yaklaşımı ve analizle ilgili varsayımlar açık bir şekilde tanımlanmıştır
	13	Araştırmacının yaptığını iddia ettikleri ile gerçekte yaptıklarına dair raporda sundukları birbiriyle örtüşmektedir. Örneğin tanımlanan yöntem ve raporlanan analiz tutarlıdır.
	14	Raporda kullanılan dil ve kavramlar, analizde benimsenen epistemolojik yaklaşımla tutarlıdır.
	15	Araştırmacı araştırma sürecinde aktif rol almıştır; temalar kendiliğinden “ortaya çıkmamıştır.”

Öyleyse tematik analiz psikologlara ne sunar?

Makalemizi tematik analizin avantaj ve dezavantajları hakkındaki birkaç kısa görüşle bitiriyoruz. Makalenin başından itibaren gösterilmeye çalışıldığı üzere, tematik analiz karmaşık bir yöntem değildir. Esasen, Tablo 3'te görüleceği üzere avantajları çoktur. Ancak aşağıda da belirtildiği gibi, bazı dezavantajlarının da olmadığı söylenemez. Bu dezavantajların çoğu, yöntemin kendisinden ziyade analizin kötü yapılmasından ya da uygun olmayan araştırma sorulardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.

Tematik Analizin Avantajları

- Esneklik.
- Öğrenmesi ve uygulaması nispeten kolay ve çabuk bir yöntemdir.
- Nitel araştırma konusunda az deneyimli ya da deneyimsiz araştırmacılar tarafından kolayca kullanılabilir.
- Sonuçlar eğitilmiş okur kitlesinin geneli tarafından anlaşılabilir.
- Katılımcıların araştırma sürecine aktif olarak katıldığı, katılımcı araştırma paradigması kapsamında kullanılacak faydalı bir analiz yöntemidir.
- Kapsamlı bir veri setinin anahtar özelliklerini pratik bir şekilde özetleyebilir, ve/veya veri setine ilişkin “zengin bir betimleme” sunabilir.
- Veri seti içerisindeki benzerlikler ve farklılıklar vurgulanabilir.
- Önceden tahmin edilemeyen bakış açılarını ortaya çıkarabilir.
- Veriye ilişkin psikolojik yorumların yanında sosyal temelli yorumlara da izin verir.
- Sonuçları politika geliştirme sürecinde kullanılmaya uygun nitel analizler üretmek için kullanılabilir.

Dahası tematik analiz yönteminin farklı analitik seçenekler sunan esneklik özelliği, veri setine ilişkin söylenebileceklerin sınırının da oldukça geniş olduğu anlamına gelir. Bu bir taraftan avantaj gibi görünse de aynı zamanda bir dezavantaj da olabilir. Çünkü bu durum ileri aşama analizler için özgün klavuzlar geliştirilmesini zorlaştırır ve verinin hangi boyutuna odaklanması gerektiğine karar verirken araştırmacının elini kolunu bağlayabilir. Dikkate alınması gereken bir başka husus da araştırmacının ortaya koyduğu analitik iddiaların mevcut bir kuramsal çerçeveye dayandırılmaması durumunda, yapılacak tematik analiz yalın bir betimlemenin ötesine geçememesi ve zengin yorumlama gücünün sınırlanmasıdır.

Tematik analizle ilgili diğer dezavantajlar, özellikle de diğer nitel analiz yöntemleriyle karşılaştırıldığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, anlatı analizi ya da diğer bibliyografik yaklaşımların aksine tematik analizde araştırmacı tek bir bireyin anlattıklarından bir süreklilik ya da tezat algısı çıkaramaz ve asıl açıklayıcı olan noktalar da bireylerin anlattıkları boyunca gözlenen bu çelişkiler ve tutarlılıklar olabilir. Söylem Analizi (SA) ve Konuşma Analizi (KA) gibi yöntemlerin aksine basit bir tematik analiz, araştırmacının konuşmalarda kullanılan dil ya da diğer işlevsel unsurların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine olanak sunmaz.

Son olarak, daha önce de belirtildiği üzere yaygın olarak kullanılmasına rağmen sınırları çok iyi çizilmediği ve yeterince sahiplenilmediğinden tematik analizin popüler bir analiz yöntemi olmadığını hatırlatmakta fayda vardır. Bu da tematik analizin; kuram oluşturma, yorumlamacı olgubilimsel analiz ya da söylem analizi gibi sözde daha gelişmiş ve kesinlikle daha popüler ve “markalaşmış” diğer analizleri yapmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayan kişiler tarafından sıklıkla kullanılması ya da kullanılıyor gibi görünmesi anlamına gelmektedir. Umarız bu makale bu görüşün değişmesine katkı sağlar, çünkü yukarıda da savunulduğu üzere güçlü bir

tematik analiz özgün araştırma sorularına cevap verebilecek zengin bir analiz ortaya koyabilir. Önemli olan araştırmacının, konu/içerik ya da araştırma sorusundan ziyade körükörüne yöntemle bağlı kalacak şekilde bir “yöntemperestliğin” kurbanı olmadan araştırma sorusuna uygun bir yöntem seçmesidir (Holloway ve Todres, 2003). Gerçekte, araştırmacının analiz yöntemi, hem araştırma sorusundan hem de kapsamlı kuramsal varsayımlardan hareketle belirlenmelidir. Bu çalışmada da vurgulandığı üzere tematik analiz çeşitli epistemolojik yaklaşımlar ve araştırma soruları için kullanılabilecek esnek bir yaklaşımdır.

NOTLAR

1-Boyatzis (1998), tematik analize ilişkin çok daha ayrıntılı bir açıklama yapmaktadır. Ancak, bu açıklamanın nitel yaklaşımlara aşina olmayanlar için yeterince anlaşılabilir olmadığını düşünüyoruz. Dahası nitel analizin öznelliğini kabul etmekle birlikte, benimsediği yaklaşım sıklıkla pozitivist empirist bir paradigmayı yansıttığından Boyatzis'in yaklaşımı genel olarak bizimkinden farklıdır.

2-Dey'in (1993) farklı nitel yöntemlerde kullanılan ortak analiz tekniklerini tanımlamayı ve "nitel analizin" nasıl yapılacağını göstermeyi amaçlayan "nitel veri analizine" ilişkin açıklaması, doğrudan ifade edilmese de tematik analize odaklanması açısından bu yargıyı desteklemektedir.

3-Potter (1997: 147/48) gibi bazı yazarlar, örneğin söylem analizi gibi nitel yöntemler için hazır bir 'tarifin' sunulmaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü 'söylem analizi yapmak, tarife bakarak tavuk yemeği yapmaktan ziyade bisiklet sürmek ya da civcivin cinsiyetini belirlemek gibi daha çok deneyimle edinilen bir beceridir... Bu durum söylem analizini tanımlamayı ve öğrenmeyi zorlaştırır'. Bunun yerine, yöntemleri herkes için demokratik ve erişilebilir kılmak ve aslında her türden nitel araştırmayı yöntem konusunda eğitim almamış kişiler için anlaşılır ve böylece nispeten popüler hale getirmek istiyorsak uygulamada nasıl yapılacağı konusunda somut öneriler sunmalıyız. Biz burada 'tarif sunmayan' eğitim formatlarının önemini sorgulamıyoruz, ancak eğitimlerde sunulan 'tarifler' belli yöntemlerin doğasındaki karmaşıklığı basite indirgerken diğer taraftan yöntemlerin erişilebilirliği açısından önemlidir.

4-Foster ve Parker (1995) analizi yapan kişinin yaratıcı ve aktif rolünü kabul etmenin bir yolunun yazarken birinci tekil şahıs dilini kullanmak olduğunu belirtmektedir.

5-İçerik analizi, nitel verilerdeki örüntüleri tanımlamak için kullanılacak bir diğer yöntemdir ve bazen tematik yaklaşımlarla karıştırılabilir (Bkz. Wilkinson, 2000). Ancak, içerik analizinde veri daha çok mikro düzeyde analiz edilir ve çoğunlukla (frekanslar) sayılar verilir (Wilkinson, 2000), ve başta nitel olan verilerin nicel olarak analiz edilmesine olanak sağlar (Ryan ve Bernard, 2000). Tematik analiz, temaların sayısallaştırma eğiliminin olmaması bakımından bu anlayıştan farklıdır. Ancak bunun istisnaları olabilir, örneğin Boyatzis (1998), tematik analiz kullanılarak nitel verilerin nicel formata dönüştürülebileceğini ve istatistiksel analizlere tabi tutulabileceğini öne sürer. Genelde içerik analizinde yapıldığı gibi analiz birimi bir sözcük veya ifadeden daha fazlasıdır.

6-Boyatzis'in (1998) örtük ve açık tanımlaması, bizim örtük ve semantik tanımlamamızdan biraz daha dar kapsamlıdır ve Boyatzis tematik analizi örtük ve açık boyutlarını içerecek şekilde tanımlar. Bu durum Boyatzis'in yorumlama sürecini örtük analizle bağdaştırmasından kaynaklanır. Oysa biz tematik analizin, semantik yaklaşımın önemli bir unsuru olarak görülmesi gerektiğini savunuruz.

7. Bu aşamada "iyi nitelikte" bir veri setiyle çalışacağınızı varsayıyoruz. Verinin "iyi" olup olmadığına, veri toplama süreci ile ilgili ne, niçin ve nasıl sorularının cevaplarını içeren belirli kriterlere bakılarak karar verilir. "İyi veri" konuyla ilgili zengin, ayrıntılı ve kapsamlı açıklamalar sunmalıdır. İyi veriler incelenen konu hakkında sadece yüzeysel bir bakış sunmaz ya da herkesin hem fikir olduğu bir açıklamayı tekrar etmez. Deneyimsiz bir araştırmacı için zor olan, katılımcılarla zengin ve kapsamlı görüşler sunmalarını sağlayabilecekleri şekilde etkileşim kurabilmektir. Yetenekli ve tecrübeli bir araştırmacı için mümkün olsa da, niteliği düşük verilerden iyi bir analiz çıkarmak oldukça zor bir iştir.

8. "Kelimesi kelimesine" deşifre ile ilgili olası sorunlar ve bu süreçte deşifreye dahil edilenler ve edilmeyenler üzerine yapılan bir tartışma için Poland'a (2002) bakınız.

9. Tematik haritayla kastettiğimiz şey, Ryan ve Bernard (2000) tarafından tanımlanan kod defterine benzer. Ancak tematik haritada daha az detay sunulurken; kod defterinde, kodlar arasında hiyerarşik ilişkilere dair ayrıntılı açıklamaların yanı sıra her bir kodun tanımı, kriterleri, örnekleri, karşıt örnekleri vb. ayrıntılara yer verilir. Boyatzis'in (1998) tematik kod açıklamasında olduğu gibi bu model de verilere uygulanır (ve veriye uygun olarak revize edilir). Ayrıntılı tematik harita örnekleri için Şekil 2-4 'e bakınız. Tablo formatında hazırlanmış başka bir tematik harita örneğini Frith ve Gleeson'nun (2004) çalışmasında bulabilirsiniz.

Kaynaklar / References

- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. and Potter, J. (2002). Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings. DAOL Discourse Analysis Online [electronic version], 1(1).
- Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis. *Qualitative Report* 2(1).
- Atkinson, J.M. and Heritage, J. (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research* 1, 385-405.
- Bird, C.M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative Inquiry* 11, 226-48.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V. (2005a). In search of (better) female sexual pleasure: female genital 'cosmetic' surgery. *Sexualities* 8, 407-24.
- Braun, V. (2005b). Selling the perfect vulva. Manuscript under submission.
- Braun, V. and Kitzinger, C. (2001). The perfectible vagina: size matters. *Culture Health & Sexuality*, 3, 263-77.
- Braun, V. & Wilkinson, S. (2003). Liability or asset? Women talk about the vagina. *Psychology of Women Section Review* 5, 28-42.
- Braun, V., Gavey, N. & McPhillips, K. (2003). The 'fair deal?' Unpacking accounts of reciprocity in heterosexual. *Sexualities*, 6, 237-61.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burman, E. & Parker, I., editors, (1993). *Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action*. Routledge.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In Gubrium, J.F. and Holstein J.A., (Eds.), *Handbook of interview research: context and method*. Sage, 675-94.
- Clarke, V. (2005). 'We're all very liberal in our views': Students' talk about lesbian and gay parenting. *Lesbian and Gay Psychology Review*, 6, 2-15.
- Clarke, V., & Kitzinger, C. (2004). Lesbian and gay parents on talk shows: resistance or collusion in heterosexism. *Qualitative Research in Psychology* 1, 195-217.
- Clarke, V., Burns, M., & Burgoyne, C. (2006). 'Who would take whose name?' An exploratory study of naming practices in same-sex relationships. Manuscript under submission.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a userfriendly guide for social scientists*. Routledge.
- Edwards, J.A. (1993). Principles and contrasting systems of discourse transcription. In Edwards, J.A. and Lampert, M.D., (Eds.), *Talking data: transcription and coding in discourse research*. Lawrence Erlbaum Associates, 3-31.
- Edwards, J.A. and Lampert, M.D., editors, (1993). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Elliott, R., Fischer, C.T. and Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-29.
- Ellis, S.J. and Kitzinger, C. (2002). Denying equality: an analysis of arguments against lowering the age of consent for sex between men. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 12, 167-80.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: living by words*. Routledge/Falmer.
- Fine, M. (2002). *Disruptive voices: the possibilities for feminist research*. University of Michigan Press.
- Foster, J.J. and Parker, I. (1995). *Carrying out investigations in psychology: methods and statistics*. BPS Books

Yazarlar

İletişim

S. Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesidir.

Prof. Dr. S. Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye

e-mial: nihad.sad@inonu.edu.tr

Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında öğretim üyesidir.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye

e-mail: niyazi.ozel@inonu.edu.tr

Abdullah ATLI, Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında öğretim üyesidir.

Doç. Dr. Abdullah ATLI, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye

e-mail: abduallah.atli@inonu.edu.tr