

OPUS

25

OPUS ▶

*International Journal of  
Society Researches*

Uluslararası Toplum  
Araştırmaları Dergisi

Cilt *Vol* 15 • Sayı *Issue* (25) • Mayıs *May* 2020 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



ADAMOR

ADAMOR



*Cilt Volume 15, Sayı Issue – 25*



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi  
*International Journal of Society Researches*

Sayı Issue -25 • Mayıs May 2020  
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

**Sahibi • Owner**

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına

**Yusuf SUNAR**

**Yazı İşleri Müdürü • General Director**

**Emir OSMANOĞLU**

**Editörler • Editors**

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)

**Editör Yardımcısı • Assistant Editor**

Özgür TÜLEBAĞA (ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi)

**Alan Editörleri • Field Editors**

Prof. Dr. Sait AKBAşLI (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Erciyes Üniversitesi)

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ (Aksaray Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet MURAT (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Özden TAřĐIN (Nevşehir HBV Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayşegül DERMAN (Necmettin Erbakan University)

Doç. Dr. Fikret GÜLAÇI (Erzincan Binali Yıldırım University)

Dr. Iwona Florek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)

Doç. Dr. Jolanta BİELIAUSKAİTĒ (European Humanities University)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa PAMUK (Selçuk University)

Doç. Dr. Müjdat AVCI (Osmaniye Korkut Ata University)

**Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board\***

Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz),  
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -  
Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -  
Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -  
Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Durmuşçelebi (Erciyes  
Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa şanal (Giresun  
Üniversitesi – Türkiye), Pawel Sitek (University of Finance Manegement in Warsaw – Polonya),  
Péter Mezei (Szegad University -Macaristan), şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi-  
Türkiye), Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of  
Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım  
Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

\* Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

## Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors\*

Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)  
Aleksandra Szjenjuk (Alcide De Gasperi University of Euroregional  
Economy in Jozefow - Polonya)  
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkiye)  
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi - Türkiye)  
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)  
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)  
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)  
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi - Türkiye)  
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi - Türkiye)  
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science - Polonya)  
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Hasan Bilgehan Yavuz (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi - Türkiye)  
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)  
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi - Türkiye)  
Javier Sánchez García (University of Jaime -İspanya)  
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)  
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)  
Łukasz Roman (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in  
Jozefow - Polonya)  
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)  
Mehmet Merve Özeydin (Gazi Üniversitesi - Türkiye)  
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)  
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi - Türkiye)  
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi - Türkiye)  
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi - Türkiye)  
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye)  
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)  
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)  
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Osman Yıldız (Hak İş - Türkiye)  
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)  
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)  
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)  
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi - Türkiye)  
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Türkiye)  
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi - Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue - 25, 2020

### Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

### Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

### Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

**ADAMOR**

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: [www.adamor.com.tr](http://www.adamor.com.tr)

### Elektronik Baskı

Nisan *April* 2020

### İletişim *Correspondence*

Nasuh Akar Mah. 1403. Sok. No:10 D:5

Balgat Çankaya

ANKARA \* Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: [www.opusjournal.net](http://www.opusjournal.net)

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

•  
OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS ve Journalindex.net tarafından indekslenmektedir.

•  
*OPUS-International Journal of Society Research is an academic and international peer-reviewed journal that publishes in Turkish and English. The journal publishes 12 issues (mountly) per year.*

*All responsibilities of the articles published belong to the authors.*

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS and Journalindex.net*

**İçindekiler / Contents**

- 3098 *Gökçe ÖZDEMİR*  
**The Effect of Teachers' Self Leadership Perceptions on Job Satisfaction**  
*Öğretmenlerin Öz Liderlik Algılarının İş Doyumları Üzerine Etkisi*
- 3120 *Sevinç TAŞ, Ayşe YAVUZ*  
**The Relationship Between 7th Grade Students' Spatial Abilities and The Geometric Habits of Mind**  
*7.Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yetenekleri ile Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*
- 3138 *Senem ERTAN*  
**Attitudes of Women's NGO Members towards Women's Representation in Turkey**  
*Kadının STK'larının Türkiye'deki Kadının Temsiline Yönelik Tutumları*
- 3167 *Haydar HOŞGÖR*  
**Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyini Etkileyen Faktörler ve Ders Performansları Üzerinde Nomofobinin Etkisi**  
*The Factors Influencing Nomophobia Level of University Students and the Effect of Nomophobia on the Course Performances*
- 3198 *Besra TAŞ, Sedat ATEŞ*  
**Boşanmış ve Evli Ebeveynlere Sahip Ergenlerin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli ve İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Five Dimensional Well-Being Model of Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents and Examination of Internet Addiction Levels*
- 3233 *Ömer AYTAÇ, Mehmet TAN*  
**Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşanan Değişim: Mardin Örneği**  
*Changes In Friendship Relations: The Case Of Mardin*
- 3260 *Caner ŞENTÜRKEN, Aytunga OĞUZ*  
**Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki**  
*The Relationship Between Secondary School Teachers' Autonomy Behaviour And Job Satisfaction*
- 3284 *Serdar ÜNAL, Fatıma DOĞAN*  
**Yerli Halkın Bakışından Suriyeli Kadın Sığınmacılar: Mardin'de Yabancıların Ötekileştirilmesi ve Ahlaki Dışlama**  
*Syrian Female Asylum Seekers from the Perspective of Locals: Othering and Moral Exclusion of Strangers in Mardin*

- 3328 Ebru KARATAŞ, Çiğdem YAVUZ GÜLER  
**Grup Sanat Terapisi Programının Ergenlerin Mutluluk Düzeyleri, Duyguları İfade Etme Eğilimi ve Duygu Düzenleme Güçlüğüne Etkisi**  
*Effects of Group Art Therapy Program to the Happiness, Tendency of Expressing Emotions and Difficulties of Emotion Regulation in Adolescents*
- 3360 Nagihan TEPE, Gülşen YILMAZ  
**Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları**  
*Toxic Leadership Behaviours of School Administrators As Predictor Of Teachers' School Climate Perceptions*
- 3382 Hıdır APAK  
**Sosyal Hizmetler Ön Lisans Eğitimi ve Müfredatında Karşılaşılan Sorunlar**  
*Problems Encountered in Associate Degree Social Services Education and Curriculum*
- 3415 Neşe ÖZKAL  
**Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019**  
*Investigating the Doctoral Theses in The Field of Curriculum and Instruction:2015-2019*
- 3443 Serdar AYMAZ, Polat CAN  
**Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Marka Bağlılığı Üzerindeki Rolü**  
*The Role Of Gender Roles On Brand Loyalty*
- 3467 Ayşe CESUR, Evrim EROL  
**Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Afyonkarahisar İli Örneği**  
*The Relationship Between Favoritism in School Management and Organizational Justice The Sample of Afyonkarahisar*
- 3497 Cafer ÇARKIT, Kudret ALTUN  
**Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması**  
*An Action Research on Critical Listening/Monitoring Applications in Secondary School Turkish Courses*
- 3528 Ayşe BENGİSOY, Melih Burak ÖZDEMİR  
**İlköğretime Devam Eden Çocukların Ailelerinin Psikolojik Danışma Gereksinimlerinin İncelenmesi**  
*Investigation of Psychological Counseling Needs of Families of Children in Primary School*
- 3551 Serdar DERMAN, Murat ACELE  
**İbrahim Örs'ün Çocuklara Yönelik Eserlerinin Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi**  
*Analysis of The Works of İbrahim Örs About Children in Terms of Educational Messages*

- 3582 *Fulya ZORLU, Yusuf ZORLU*  
**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroskop Konusuna Yönelik Kavramları Öğrenmelerinin Geliştirilmesi**  
*Improving Learning Preservice Science Teachers' Concepts of Microscope Subject*
- 3601 *Nazan KAHRAMAN*  
**Kore Gazileri Üzerine Nitel Bir Çalışma: Merzifonlu Kore Gazileri**  
*A Qualitative Study on Korean War Ghazis: Korean Ghazis War from Merzifon*
- 3633 *Mehmet Rüştü KALAFATOĞLU, Seher BALCI ÇELİK*  
**Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**  
*Adaptation of the Short Version of the Scales of General Well-Being into Turkish: A Validity and Reliability Study*
- 3654 *Salih GÜLEN, İsmail DÖNMEZ*  
**Çocuk Gelişimi Programında Okuyan Öğrencilerin "Çocuk" ve "Çocuk Gelişimi" Kavramlarına Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi**  
*Determining the Metaphors of the Students in the Child Development Program for the Concepts of "Child" and "Child Development"*
- 3684 *Meral SOLMAZ, Levent DENİZ*  
**Belçika'daki Türkiye Kökenli Öğrencilerin ve Velilerin Türkiye'deki Öğrenci ve Velilerden Farklılıkları**  
*Differences of Turkish Origin Students and Parents in Belgium From Students and Parents in Turkey*
- 3710 *Hatice NUHOĞLU, Filiz DEMİRÖZ*  
**Boşanmanın Tarafları Ademler ve Havvalar: Bir Duruşma Gözlem Araştırması**  
*Divorce Parties Adam And Eve: A Trial Observation Research*
- 3753 *Zehra KURT*  
**Yeni Medya Haberlerinde Kentsel Mekân ve Çocuk**  
*Urban Space and Child in New Media News*
- 3779 *Aylin MENTİŞ KÖKSOY, Şenol AFACAN*  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel Bilgilerinin, Blokflüt Çalma ve Müziksel Okuma Düzeyleri ile Karşılaştırılması**  
*Comparison of Musical Knowledge of Pre-Service Teachers with Block flute Playing and Musical Reading Levels*
- 3800 *Ali Gürel GÖKSEL, Ercan ZORBA, Mevlüt YILDIZ, Çağdaş CAZ*  
**Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Taraftarı Oldukları Futbol Takımına Karşı Psikolojik Bağlılıklarının İncelenmesi**  
*The Examination of the Psychological Commitment of the Students in The Faculty of Sport Sciences to The Football Team That They Support*



- 3819 *Vasfiye ÇELİK*  
**Gönüllülük, Katılım ve Yönetim Kültürü İlişkisi**  
*The Relationship between Volunteering, Participation and Administration Culture*
- 3851 *Figen KANBİR*  
**Geç Modern Çağda Eve Dönüş**  
*Homecoming In The Late Modern Age*
- 3874 *Etem YEŞİLYURT*  
**Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması**  
*Creativity and Creative Thinking: A Comprehensive Review Study with All Dimension and Stakeholders*
- 3916 *Hakan OLGUN*  
**Batı Felsefesinde Hayvanın Ahlâkî Statüsü: Francione'nin Abolisyonizmi Üzerine Bir Değerlendirme**  
*The Moral Status of the Animal in the Western Philosophy: An Assessment on Francione's Abolitionism*
- 3949 **Düzeltilmeler**

## Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 15 Issue 25)

Editör olarak bu sayımızda yayınlanan makalelere anonim hakemlik yapan aşağıdaki hakemlere teşekkür ederiz.

The Editor wish to thank the following reviewers for their anonymous evaluations of papers in this issue

Adnan Kulaksızoğlu	Biruni Üniversitesi
Ahmet İlhan	Bayburt Üniversitesi
Ali Yakıcı	Gazi Üniversitesi
Arif Çerçi	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Ayfer Kocabaş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Bayram Özer	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bengü Hırlak	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Bünyamin Aydın	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Ceyhun Ozan	Atatürk Üniversitesi
Emin Erdem Kaya	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Emrah Özsoy	Sakarya Üniversitesi
Emre Ozan Tingaz	Gazi Üniversitesi
Ercüment Ersanlı	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ercüment Erbay	Hacettepe Üniversitesi
Esmâ Çolak	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Esra Çıkmaz	Gaziantep Üniversitesi
Fevzullah Ünal	Dumlupınar Üniversitesi
Fikriye Zengin	Fırat Üniversitesi
Gönül İçli	Pamukkale Üniversitesi
Harun Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Hasan Kurnaz	Siirt Üniversitesi
İlknur Şentürk	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Latif Beyreli	Marmara Üniversitesi
M. Emir Rüzgar	Aksaray University
M. Engin Deniz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet Erkol	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mehmet Zeki Duman	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Melek Erdoğan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Meryem Vural Batık	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Metin Oktay	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muharrem Güneş	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Murat Sezgin	Uşak Üniversitesi
Musa Öztürk	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Müge Yılmaz	Gümüşhane Üniversitesi

Müjdat Avcı	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Osman Murat Güvenir	Başkent Üniversitesi
Özden Taşgın	Nevşehir Hbv Üniversitesi
Özgür Altındağ	Dicle Üniversitesi
Özgür Aslan	İstanbul Üniversitesi
Selda Adiloğlu	Bursa Teknik Üniversitesi
Selma Söyük	İstanbul Üniversitesi
Suvat Parin	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Süleyman İlhan	Fırat Üniversitesi
Şahin İdin	TUBİTAK
Şengül Uysal	Milli Eğitim Bakanlığı
Şenol Orakçı	Aksaray University
Şenyurt Yenipınar	Aksaray Üniversitesi
Şule Toktaş	Kadir Has Üniversitesi
Tahir Gür	Nizip Eğitim Fakültesi
Tuğba Ecevit	Hacettepe Üniversitesi
Tuğba Sarı	Akdeniz Üniversitesi
Turgut Karakose	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Uğur Ömürgönülşen	Hacettepe Üniversitesi
Ülkü Tosun	Medipol Üniversitesi
Vesile Yıldız Demirtaş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yahya Altinkurt	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yalçın Dilekli	Aksaray Üniveristesi
Yaşar Barut	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yavuz Bozkurt	Dumlupınar Üniversitesi
Zülfiye Acar Şentürk	Uşak Üniversitesi

## Editörden

2020 yılının beşinci sayısı ile yeniden karşınızdayız. Yıllar önce yayın hayatına başlarken araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2020 yılının beşinci sayısı olan 25. Sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

25. sayımızda yine topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 30 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi yayın periyodunu değiştirerek, aylık periyotta yılda 12 sayı olarak yayınlanacaktır. Tüm yazar, hakem ve okuyucularımızın bilgisine sunarız.

Bildiğiniz üzere OPUS makale takip ve yayın süreci Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu kapsamda daha önceki yıllarda yayımlanmış makalelerde yazarlar tarafından talep edilen düzeltmeler (Kaynakça eksikliği vb.) hemen yerine getirilmekteydi. Ancak Dergipark 2018 yılından itibaren sayı yayınlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş günle sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayınlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkelerimizi derginin web sayfasından tüm paydaşlarımızla paylaşmıştık. OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz. Özellikle dergimize çok değerli katkılar veren hakemlerimizden yayın değerlendirme ilkeleri konusunda biraz daha hassas olmalarını rica ediyoruz.

OPUS'un 25. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Editörler

# The Effect of Teachers' Self Leadership Perceptions on Job Satisfaction

DOI: 10.26466/opus.666043

\*

Gökçe Özdemir \*

\* Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, Nizip Faculty of Education, Gaziantep/Turkey

E-Mail: [gozdemir382@gmail.com](mailto:gozdemir382@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-2608-6004](https://orcid.org/0000-0002-2608-6004)

## Abstract

*The aim of this study was to determine the relationship between self-leadership perceptions and job satisfaction of teachers working at Anatolian high schools. The study was based on survey model among descriptive research methods. During the data collection process, the study group including 477 teachers working at Anatolian high schools in Gaziantep were administered "Self-Leadership Scale", "Job Satisfaction Scale" and self-description form. Correlation analysis was used to determine the relationship between the variables while multiple regression analyzes were performed to examine the effect of independent variable on the dependent one. In addition, path analysis was conducted to confirm the model that was created through regression analysis. According to the findings of the study, it was concluded that there was a moderate, positive and significant relationship between self-leadership perceptions and job satisfaction of teachers. The results of regression analysis yielded that teachers' self-leadership perception was a significant predictor of their level of job satisfaction. Moreover, it was confirmed that the goodness of fit indices of the obtained model were within acceptable limits based on the path analysis. As a result of research, it can be claimed that job satisfaction levels of individuals increase together with the rise in self-leadership perceptions and that trainings to enhance teachers' self-leadership behaviors will contribute to individual and organizational development.*

**Keywords:** *Self leadership, job satisfaction, teacher*

## Öğretmenlerin Öz Liderlik Algılarının İş Doyumları Üzerine Etkisi

\*

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz liderlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Araştırma sürecinde Gaziantep ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan 477 öğretmen-den oluşan katılımcı gruba “Öz Liderlik Ölçeği”, “İş Doyum Ölçeği” ve kişisel bilgi formundan oluşan veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için ise çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca regresyon analizi ile ortaya çıkan yapının doğrulanması için yol analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin öz liderlik algıları ile iş doyumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin öz liderlik algısı, iş doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcıdır. Ayrıca yapılan yol analizinde, kurgulanan modelin uyum iyiliği indeks değerlerinin de kabul edilebilir değerler içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, öz liderlik algısı arttıkça bireylerin iş doyum düzeylerinin de arttığı ve öz liderlik davranışlarını arttırıcı eğitiminin öğretmenlere verilmesinin bireysel ve örgütsel gelişime katkı sağlayacağı söylenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öz liderlik, iş doyumunu, öğretmen

## Introduction

The importance of employee role in achieving organizational achievement is increasing day by day. The growth in the flow and dissemination of information and technological developments particularly reduce the need of employees in organizations for the traditional leadership role by making it necessary to change organizational structures and to form self-governing teams. Consequently, the expectations of the followers from the leaders are diminished as current leadership theories are inadequate to prompt the self-directed teams (Barry, 1991, p.32). In today's organizations, the need for self-directed people to reduce the bureaucratic structure of the job and to ease the workload on the leader has increased, and thus, the concept of self-leadership has emerged. Self-leadership is characterized as a type of leadership in which leading is shared through empowering the employees, external leaders act as consultants, and commitment to traditional leadership is reduced. In the literature, self-leadership, also called super leadership by Manz and Sims (1991), enables the individual to become aware of and develop his/her talents, and includes a radical paradigm shift from traditional leadership theories (Çelik, 2003; Göksoy, Emen and Yenipinar, 2014). Self-leadership is also defined as auto-leadership in the literature as it is conceptualized to be the process of influencing, motivating and directing oneself. In addition, personal responsibility develops and individual performance and pleasure taken from the work increases as self-leadership is a process of self-evaluation and influencing, which eliminates the individuals' sense of inadequacy, changes their negative thinking structures, and encourages them to think positively (Özsoy, 2012). It is observed that different techniques and approaches have recently been adopted in the practices aimed at increasing employee motivation in order to step up organizational productivity, and especially the efforts for self-control and self-leadership of employees have gained momentum (İner, 2010, cited in Özmen, 2017). Industrial developments since the beginning of the 1800s, boost in production and differentiation in demands have led to a rise in the need for employees in some sectors, it causes theirs to fall in some sectors. It can be said that caused all in those their physical, social and psychological wear of the employees. Therefore, various theories and leadership approaches have been developed and studies have been carried out to participate the individuals

with low job satisfaction, reluctant and unhappy with their work in the management processes, and to play an active role in working life (Küçüksayaç, 2013, cited in Özmen, 2017).

Teachers' being self-directed and satisfied with their jobs is crucial in that they are the workers of educational organizations and have a major impact on the level of development of any country. Orakçı (2015) also points out that the greatest contribution belongs to the teachers in the course of increasing the quality of the educational processes by emphasizing the importance of educational institutions and teachers in creating a promising future for their countries. In addition, it can be said that self-leadership skills, having an impact on the quality of education and educational processes, also make huge contributions to the classroom management skills of teachers and student motivation based on the relevant literature.

### **Self-Leadership**

Leadership, described as the process of gathering, influencing and directing a group around common goals in order to realize certain purposes, is a social phenomenon (Howel and Costley, 2006, p.1). Today, researchers have identified many different types of leadership from their perspectives. In particular, changes in organizational structures and working conditions have altered the leadership perspective, making the concept of self-leadership namely auto-leadership important. Manz (1986, p.589) identified self-leadership as the ability of keeping someone's behaviors under control to direct, motivate and develop different strategies for individual and organizational effectiveness. Self-leadership in self-regulation theory is associated with self direction, self-regulation and self-affection in the relevant literature, and based on Bandura's social learning theory (Manz, 1986). According to self-regulation behavior which is one of the predictions of social learning theory, people have the competence to regulate and control their own lives (Senemoğlu, 2004). Hence, self-leadership is an individual process of influence where individuals can control and motivate themselves to do what they desire to accomplish (Neck and Manz, 1996). Due to the fact that self-leadership is based on revealing the individual's energy for individual and organizational achievement, Neck and Houghton (2006) indicated that self-leadership in theory is the outcome of a wide range of theories from



behavior, motivation and cognitive strategies to self-regulation and self-control. Self-leadership, which has positive effects on individual and organizational performance, consists of three basic strategies: behaviour-oriented, natural reward and constructive thinking strategies (Anderson and Prussia, 1997, Houghton and Neck 2002; Manz and Neck, 2004, Neck and Houghton 2006).

Behavior-oriented strategies include the process of self-management, self-control, and self-determination of the individual (Manz, 1992, p. 27). As self-awareness is expected to be increased with this strategy, five different types of strategies are classified: goal setting, self-rewarding, self-punishment, self-monitoring and self-reminding (Anderson and Prussia, 1997; Neck and Houghton, 2006). The individual is supposed to be effective in setting personal goals for oneself, as s/he will have a vision about his/her own behaviors and performance by means of these strategies. Additionally, this strategy gives the person self-awareness by allowing the individual to question what and why s/he does. According to research results, individuals who have high self-awareness about their behaviors are more motivated and perform high in their job (Houghton and Neck, 2002, p. 673; Neck and Houghton, 2006, p.271; Politis, 2006, p.204).

Natural reward strategies focus on the positive aspects of the work to be done. With this strategy, the individual motivates oneself in his/her job by gaining constructive experiences and strives to improve own performance by identifying rewards to achieve goals (Houghton and Yoho, 2005). This strategy boosts the intrinsic motivation of individuals and creates a sense of self-decision as the natural reward strategy can be interpreted as the process of self-sufficiency with regard to the job or the task to be done (Neck and Houghton, 2006).

Constructive thinking model strategies are based on the idea of creating and controlling desirable thinking models in mind for any kind of job. Constructive thinking models consist of the strategies of imagining successful performance, self-talk and evaluating thoughts (Neck and Houghton, 2006, p. 272). It can be asserted that personal innovativeness and creativity of individuals will increase and they can turn them into permanent behaviors through constructive thinking model strategies.

In short, it can be said that the necessity of self-leadership for effective leadership and job satisfaction can constitute a significant source of data for

leadership literature and this concept, which aims to develop the self-leadership of individuals, is consistent with the 21<sup>st</sup> century leadership skills.

## **Job Satisfaction**

Job satisfaction can be described as the attitudes and feelings that a person has developed about one's own job. According to Locke (1976, p.1304), job satisfaction is an individual's feeling of pleasure as a result of his/her evaluation of the experiences gained at work. In other words, it is the satisfaction or dissatisfaction of employees from their work (Davis, 1988). Based on these definitions, it is possible to say that job satisfaction is the general attitude of employee towards his/her job and that individuals who are satisfied with his/her job will develop more positive thoughts towards their jobs. Telman and Ünsal (2004) stated that meeting the expectations of individuals with high job satisfaction is an indication that they are satisfied with the job. If the individual can reconcile the features of his/her work with own characteristics, s/he will be satisfied with the work and be motivated to struggle more. Thus, employees will carry out activities aimed at achieving their own goals and objectives and those of their organizations (Kayıkçı, 2005, p.509).

It can be claimed that individuals with high job satisfaction are in positive mood (Erdoğan, 1999) and that they transform their negative thoughts towards their work, workplace, manager and colleagues into favourable ones, and bring out the positive aspects of their work. Considering that job satisfaction is important not only for employees but also for managers and organizations, it is observed that job commitment decreases, job absences and organizational stress perceptions increase in the organizations with low job satisfaction while it is noticed that the organizational performance is higher, productivity boosts and organizational and individual objectives are more easily achieved in the organizations with high job satisfaction (Telman and Ünsal, 2004). As job satisfaction has an unstable structure, organizations need to observe and evaluate it. That's why, the individuals with low job satisfaction will tend to escape from work and alienate not only physically but also psychologically. It can be regarded that the reason why organizations give importance to job satisfaction is that it affects productivity and performance. Therefore, motivational sources of employees gain importance (Keser, 2006). The individuals' success in the institution they work is highly

related to be well-motivated and have job satisfaction. There are two sub-dimensions of job satisfaction: intrinsic satisfaction and extrinsic satisfaction. Intrinsic satisfaction is specified as the satisfaction of the individual about the extent to which s/he carries out his/her duties in the organization. This factor corresponds to self-realization in Maslow's hierarchy of human needs, and motivating factors in Herzberg's two-factor theory. On the other hand, extrinsic satisfaction can be expressed as the job satisfaction experienced by the individual with regard to the acquisitions gained in exchange for the work to be done in the organization. This factor correlates with physiological needs, safety needs and social needs in Maslow's hierarchy of needs and hygiene factors in Herzberg's two-factor theory (Erdil, Keskin, İmamoglu and Erat, 2004, p.18).

Educational institutions, intending to continue their activities in line with the educational objectives, aim to increase productivity and organizational commitment and to determine the needs of personnel. Teachers with high level of satisfaction are more effective in management processes, have increased productivity, build good relationships, and are more courageous and willing to set new goals (Bursalioğlu, 2013, p.16-38). Moreover, it can be said that the teachers' high level of job satisfaction is an indicator that the schools are well managed. As the teacher with high job satisfaction will also reflect the positive mood to the classroom environment, disciplinary problems will be lower, tolerance and achievement will be higher in these classrooms.

### **The Relationship between Self-leadership - Job satisfaction**

The new organizational structures, expect employees to have self-leadership behaviors in order to increase their job satisfaction in behalf of benefit more from the human resources. The self-leadership approach, which emerged in the 1980s and began to be extensively investigated after the 1990s, allows individuals to develop behavioral and cognitive strategies (Prussia, Anderson and Manz, 1998, p. 535). It can be asserted that the self-leadership approach, which generally stands out with the formation of self-governing teams and staff empowerment practices, focuses on the basic strategies that the employee should have in order to improve job satisfaction, employee productivity and organizational performance. As stated by Neck and Manz

(1996), two main outputs of self-leadership are developing positive feelings towards a job or a task and job satisfaction.

Individual's success in his/her work, his/her feeling the satisfaction of achievement and accordingly improved job performance are regarded to be the variables within the self-leadership strategies. The review of literature proves that self-leadership increases individual performance (Neck, Stewart and Manz, 1995, p.297; Prussia et al., 1998, p.535), facilitates organizational change (Neck, 1996, p.200), contributes to the organizational performance through increasing the innovativeness and creativity of employees (Diliello and Houghton, 2006, p. 332; Carmeli, Meitar and Weisberg, 2006, p.85), and provides job satisfaction (Politis, 2006, p.212). In addition, according to the studies related to self-leadership, it is observed that self-leadership strategies are embraced together with the variables such as job satisfaction, job performance, motivation and self-efficacy (Politis 2006; Konradt, Andreben and Ellwart, 2008; Curral 2009; Konradt and Andreben 2009). Likewise, Uğurluoğlu (2010), Houghton and Jinkerson (2007), Neck and Houghton (2006) concluded that self-leadership strategies particularly increase organizational performance and the job satisfaction of individuals in their studies on different samples. However, the studies are very limited and mostly on health workers and those in defense industry. A study on the staff of educational institutions has not been encountered in the literature review, yet. Therefore, it is believed that this study will make contribution to the field. In addition, it is possible to assume that Manz's (1992) factors, especially within the behavior-oriented strategies of self-leadership, are predictive factors for job satisfaction.

What made the concepts of self-leadership and job satisfaction important for educational institutions are the increase in the number of schools, students and teachers and the differentiating expectations and demands of stakeholders. The assumptions that underlie the present study has been the job satisfaction of teachers who are supposed to be self-leaders would enhance due to their perceptions of self-leadership, and it would also increase their self-efficacy and thus the quality of teachers. As a consequence, the aim of this study was to investigate the effects of self-leadership perceptions on job satisfaction of teachers, having positive reflections on both individual activity and organizational performance. Based on the main purpose of the study, the following sub-problems were sought:

1. Is there a significant relationship between teachers' self-leadership perceptions and their job satisfaction?
2. Are teachers' self-leadership strategies significant predictors of their job satisfaction?
3. Are teachers' self-leadership perceptions significant predictors of their job satisfaction?
4. What kind of model can be proposed for the effect of teachers' self-leadership perceptions on job satisfaction?

## **Methodology**

The study was based on survey model among descriptive research methods in which the views, interests or attitudes of the participants about an issue or event have been attempted to be identified (Özmantar, 2019). The main purpose of survey model is to determine the present situation. In addition, it allows to work on larger sample groups and to generalize the results.

### ***Study Group***

The study group of the study included state Anatolian high schools affiliated to the Ministry of National Education located in the city center and districts of Gaziantep. There were 75 schools and 2812 teachers in the universe of Gaziantep. Due to the amplitude of the study group, sampling procedure was performed in the study. The study group consisted of 477 teachers working at 18 distinct state Anatolian high schools specified according to simple random sampling method. In determining the number of samples, Yazıcıoğlu and Erdoğan's (2004, p.40) ability to represent .95 and .05 error margin rules for the universe-sample calculation were taken into consideration. Based on this estimation, 357 samples are considered to be sufficient if the size of universe is up to 5000, though approximately 33% more samples than recommended were taken within the scope of this study to reduce the margin of error and to increase the reliability. 56.6% of the participating teachers worked in the city center and 43.4% of them in the districts. Among the participants, 31.7% were between 25-30, 27% were between 31-35, 19.9% were between 36-40, 11.3% were 24 years and younger, and 10.1% were 41 years and over. While 86.6% of the participants were undergraduate, 13.4%

were graduate. According to the distribution of participating teachers based on their seniority, 45.5% had between 2-5 years, 30.4% had between 6-10 years, 12.6% had 11 years and over, and 11.5% had 1 year of professional seniority.

### *Data Collection Tools*

Research data were collected through self-leadership and job satisfaction scales.

**Self Leadership Scale:** In the study, self-leadership scale developed by Houghton and Neck (2002) and adapted into Turkish by Konan and Atik (2015) for educational settings was used. The scale consists of 29 items, 9 sub-dimensions and 3 strategies namely behavior-oriented strategies, natural reward-oriented strategies, and constructive thinking model strategies. The items in the scale are followed by a 5-point Likert type grading. The reliability coefficients of the overall scale and its sub-dimensions for the original scale and those based on the responses of the participants in the present study were shown in Table 1

**Table 1. Cronbach's Alpha Reliability Coefficients of the Overall Self Leadership Scale and Its Sub-Dimensions**

Strategies	Sub-dimensions	Coefficients of original scale	Coefficients of present study
Behavior-oriented strategies	Goal setting	.70	.71
	Self-rewarding	.75	.72
	Self-punishment	.72	.70
	Self-monitoring	.67	.70
	Self-reminding	.75	.72
Natural reward strategies	Focusing the idea on natural rewards	.75	.74
Constructive thinking model strategies	Imagining successful performance	.69	.70
	Self-talk	.71	.72
	Evaluating thoughts/opinions	.72	.71
	Overall scale		.92

According to Table 1, Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the overall scale was estimated to be .92. The reliability coefficient of the sub-dimensions varied between .70 and .74. According to the responses given by the participating group of this study, it can be said that the scale

was highly reliable as the reliability coefficient of the overall scale was between 0.80 and 1.00 (Ural and Kılıç, 2011).

Job Satisfaction Scale: Turkish adaptation of the Minnesota Job Satisfaction Scale, developed by Weiss, Dawis, England and Lofquist (1967), was performed by Baycan (1985). Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .77 in the study conducted by Baycan. It is a 5-point Likert-type scale consisting of 20 items and two sub-dimensions namely intrinsic satisfaction and extrinsic satisfaction. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was estimated to be .80 based on the responses given by the participating group of this study. In addition, Cronbach's alpha coefficients of the sub-dimensions were found to be .75 for the sub-dimension of intrinsic satisfaction and .76 for the sub-dimension of extrinsic satisfaction.

### *Data analysis*

Within the scope of the study, multiple regression analysis was used to determine to what extent the teachers' level of self-leadership perception predict job satisfaction. Multiple regression is a type of analysis for estimating the dependent variable based on two or more independent variables (predictive variables) associated with the dependent one (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010). In order to ascertain the level of model representation for each independent variable, stepwise regression, which is one of the multiple regression analysis methods, was used. In this method, the researcher can examine the effect of the variables that s/he identified (by considering the others to be the control variables) on the predicted variable (Can, 2017). The assumptions of the relevant method should be tested first in order to check whether statistical methods are suitable for the research data. Therefore, the assumptions about regression analysis were initially examined. One of the assumptions of the analysis is that dependent and independent variables should be continuous ones at least on interval scale and distribute normally (Büyüköztürk et al., 2010). The measures of central tendency and skewness and kurtosis coefficients were investigated to check whether the predictive and predicted variables showed normal distribution and submitted in Table 2.

**Table 2. Descriptive Statistics for Predictive and Predicted Variables**

	Self leadership	Job satisfaction
Mean	3,48	3,71
Median	3,57	3,78
Mode	3,63	3,81
Skewness	-,27	-,69
Kurtosis	-,64	1,0
Kolmogorov-Smirnov	0,08, p>0,05	0,06, p>0,05

According to Table 2, it was observed that the mean, median and mode had similar estimates and the skewness and kurtosis coefficients were close to  $\pm 1$ . The second assumption of regression analysis is whether the relationship between the predictive variables and the predicted ones is linear. The scatter plot has to be drawn to control this assumption. When the linear graph for the presence of linear relationship was examined, it was concluded that the scatter plot created for the standardized residual values and the standardized predicted values defined a linear relationship and the normal distribution curves demonstrated normal distribution. In addition, variance inflation factors (VIF) and tolerance values were examined to determine the correlation between the predictive variables. As there were no estimations more than 10 among VIF values ( $VIF=1/(1-R^2)$ ,  $1,6<10$ ), less than 0.2 among tolerance values ( $TV=1-R^2$ ,  $0,6>0,2$ ), and more than 30% among the coefficients of variation ( $df/mean= 0.23$ ,  $df/mean=0.17$ ), it was uncovered that there was no multiple correlation. As outliers in the regression process would impair the compatibility of the available regression equation with the prospective theoretical model (Can, 2017), Mahalanobis distances were also assessed and evaluated. In the study, since the number of independent variables was two and the values with Mahalanobis distance over 9.210 for  $p=0.01$  were outliers, no data deletion was performed as there were no estimations more than 9.210 in the data set.

## Findings

It is hoped that the regression analysis does not have a high correlation among the predictive variables (multicollinearity) in order to yield accurate results (Büyüköztürk et al., 2010). To check multicollinearity, the correlations between the variables were examined and shown in Table 3.



**Table 3. Teachers' Self-leadership and Job Satisfaction Levels and Mean, Standard Deviation and Binary Correlation Matrix of the Included Variables**

	$\bar{X}$	Sd	1	2	3	4	5	6	7
Behavior-oriented strategies	3.53	0.74	1	.867**	.912**	.652**	.531**	.976**	.645**
Natural reward strategies	3.41	1.0		1	.889**	.605**	.437**	.929**	.574**
Constructive thinking model strategies	3.44	0.91			1	.624**	.471**	.973**	.601**
Intrinsic satisfaction	3.78	0.66				1	.724**	.655**	.950**
Extrinsic satisfaction	3.61	0.72					1	.509**	.904**
Self-leadership (Overall)	3.48	0.81						1	.638*
Job satisfaction (Overall)	3.71	0.61							1

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

Based on Table 3, it was observed that teachers mostly used behavior-oriented strategies ( $\bar{X} = 3.53$ ) and teachers' intrinsic satisfaction ( $\bar{X} = 3.78$ ) was higher than their extrinsic satisfaction ( $\bar{X} = 3.61$ ). Based on the correlation coefficients, it was revealed that there was a positively high and significant relationship between behavior-oriented strategies and the sub-dimensions of job satisfaction (.65, .53). On the other hand, there was a statistically significant relationship at moderate level (.63) between teachers' self-leadership and job satisfaction levels. In other words, teachers' self-leadership perceptions increase together with the rise in job satisfaction.

Multiple linear regression analysis was conducted to determine self-leadership strategies, which were the best predictors of teachers' job satisfaction. The results of the regression analysis were presented in Table 4.

By controlling the demographic variables, the results of the hierarchical multiple regression analysis concerning self-leadership strategies that predict the overall job satisfaction were given in Table 4. After adding control variables with the enter method in step 1, three sub-dimensions of self-leadership strategies were added to the model using the stepwise method in step 2. It was found that only one of these dimensions significantly predicted the overall job satisfaction, and the remaining other strategy sub-dimensions were excluded from the model as the correlation coefficients were non-significant. It can be observed that this strategy of self-

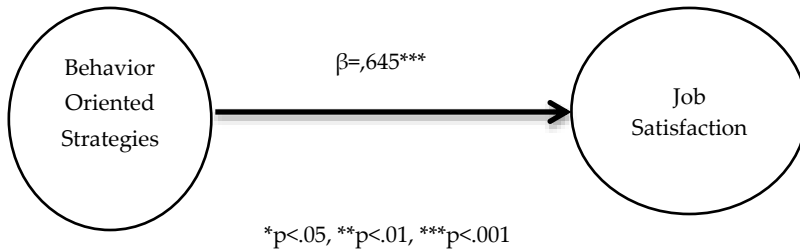
leadership explained 41.5% of the variance in job satisfaction when demographic variables were controlled ( $\Delta R^2_{\text{change}} = .415$ ,  $p < .001$ ).

**Table 4. Results of Multiple Linear Regression Analysis to Determine Self-leadership Strategies as the Best Predictors of Job Satisfaction**

Model	Predicted Variable: Job Satisfaction					
	Predictive Variables	B	ShB	$\beta$	t	p
1 (Enter method)	(Constant)	1,633	,209		7,798	,000
	School location	,105	,051	,081	2,071	,059
	Age	-,034	,021	-,061	-1,595	,111
	Level of education	,116	,070	,062	1,667	,096
	Seniority	-,024	,060	-,014	-,0394	,069
	(Constant)	1,622	,225		7,374	,000
	School location	,075	,048	,055	1,542	,124
2 (Stepwisemethod)	Age	-,036	,021	-,036	-1,029	-,047
	Level of education	,112	,070	,058	1,664	,097
	Seniority	-,022	,060	-,013	-,220	,826
	<b>Behavior-oriented strategies</b>	,556	,030	,645***	18.417	,000

$$R^2 = .417 \quad \Delta R^2 = .415^{***}$$

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



**Figure 1. Determining behavior-oriented strategies predicting job satisfaction**

As shown in Figure 1, the self-leadership dimension of identifying behavior-oriented strategies emerged as the best predictor of job satisfaction ( $\beta = .645$ ). That is, a one-unit of determining behavior-oriented strategy leads to an increase of 0.645 units in job satisfaction.

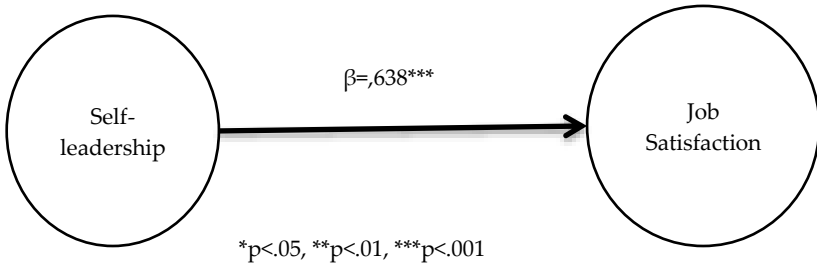
Hierarchical multiple regression analysis was conducted to investigate the effect of teachers' self leadership perception on job satisfaction. The analysis findings are given in Table 5.

**Table 5. Results of Hierarchical Multiple Regression Analysis for Predicting Teachers' Job Satisfaction by Their Self-leadership Perceptions**

Model							
Dependent Variable: Job Satisfaction							
Predictive Variable	B	ShB	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Self leadership</b>	,501	,028	,638***	18,044	,000	,407	,405

\*\*\*p<0.001

The examination of Table 5 proved that teachers' levels of self-leadership perception predicted job satisfaction significantly based on the hierarchical multiple regression analysis with the control variables ( $\beta=.638$ ). Accordingly, 40.5% of the variance in job satisfaction was explained by this model ( $\Delta R^2_{change} = .405, p < .001$ ), (Figure 2).



**Figure 2. Self-leadership Perception predicting Job Satisfaction**

The theoretical model created for the relationship between self-leadership and job satisfaction was tested through the structural equation modelling. Four different models were built for structural equation and the model that had the best fit was attempted to be identified. The models established for structural equation are given in Table 6.

**Table 6. Structural Equation Models**

Model 1	Self-leadership 3 strategies	Job satisfaction overall
Model 2	Self-leadership overall	Job satisfaction 2 sub-dimensions
Model 3	Self-leadership 3 strategies	Job satisfaction 2 sub-dimensions
Model 4	Self-leadership overall	Job satisfaction overall

It was concluded that model 4 was the one which had the best fit based on the goodness of fit indices obtained through testing different models. Goodness of fit indices of the model also supported this finding (Table 7).

*Table 7. Standard Goodness of Fit Criteria*

Goodness of fit	Perfect Fit	Acceptable Fit	Fit Indices
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,08$	0,062
NFI	$0,95 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 0,94$	0,92
NNFI	$0,95 \leq \text{NNFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{NNFI} \leq 0,96$	0,92
CFI	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 0,96$	0,96
IFI	$0,95 \leq \text{IFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{IFI} \leq 0,96$	0,97
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	$0,90 \leq \text{GFI} \leq 0,94$	0,90
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 0,90$	0,91
RFI	$0,90 < \text{RFI} \leq 1,00$	$0,85 < \text{RFI} \leq 0,90$	0,89
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0,05$	$0,5 < \text{SRMR} \leq 0,10$	0,04
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	261,90
$\chi^2/df$	$0 < \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2,49

As shown in Table 7,  $\chi^2/df$  below 3, RMSEA below 0.008 and CFI, AGFI and GFI above 0.90 indicated that the goodness of fit of the tested scales was above the acceptable threshold. According to Hooper, Caughlan & Muller (2008), 0.90 is recognized to be the acceptable fit criteria and 0.95 as the perfect fit criteria for GFI, CFI, NFI, IFI and AGFI indices. In light of these, it can be asserted that the effect of teachers' self-leadership perceptions on their job satisfaction was confirmed by structural equation modelling.

## Discussion and Conclusion

Self-leadership, a concept that naturally emerges based on experience, has individual and organizational outputs such as developing positive feelings towards one's work and satisfying one about own job. In this study, the effect of teachers' self-leadership perceptions on job satisfaction was investigated with the idea that self-leadership concept is in the basis of job satisfaction, job involvement and job performance (Neck and Houghton, 2006).

According to the research findings, teachers used behavior-oriented strategies more than the other self-leadership strategies ( $\bar{X} = 3.53$ ). Based on this finding, we can claim that teachers' self-perception was at moderate level. Manz (1992) expressed that individuals with high self-perception can use the information they have effectively and their job performance increases correspondingly. By using behavior-oriented strategies, the individual can set goals for his/her work and reward himself/herself when s/he attains the objectives or review the mistakes if s/he fails (Houghton and Neck, 2002).

That's why, this strategy involves the process of controlling one's own behavior.

In this study, it was concluded that teachers' intrinsic satisfaction ( $\bar{X} = 3.78$ ) was higher than their extrinsic satisfaction ( $\bar{X} = 3.61$ ). In parallel with the research findings, Yavuzkurt (2017) and İdi (2017) revealed that teachers' intrinsic satisfaction levels were high. Based on this finding, we can infer that teachers are in perception that they integrate themselves into their jobs and that the general characteristics of the job are similar with their feelings towards it. In support of this discourse, Dinham and Scott (1996) also found that intrinsic satisfaction levels of the staff who internalized and embraced their job were high. Intrinsic satisfaction, that is a feeling of individual during his/her work, can be regarded as an indicator of the peacefulness of the employees and the pleasure they take from their job. In the study, it was determined that teachers' overall job satisfaction was high ( $\bar{X}=3.71$ ). Based on this finding, we can interpret that teachers' personal value judgments and job expectations match together. Barutçugil (2004) defines job satisfaction as a sense of pleasure that an employee experiences about what s/he gets in return for his/her work as a result of the overlap between the needs and personal value judgments.

In the study, it was found that determining behavior-oriented strategies was the best predictor of job satisfaction among self-leadership strategies. Identifying behavior-oriented strategies include behaviors such as self-rewarding, self-punishment, setting goals for the job, observing oneself and raising personal awareness (Anderson and Prussia, 1997). Therefore, it can be asserted that the teachers' positive or negative behaviors at work are closely related to the satisfaction they get from their job. In a study investigating the relationship between self-leadership strategies and team performance at a manufacturing company, Politis (2006) uncovered that there is a positively high relationship between behavior-oriented strategies and job satisfaction. As a result, it can be interpreted that they are consistent with the existing research results and that employees feel safer and more comfortable in the jobs they have control over.

In the study, it was discovered that self-leadership predicted job satisfaction significantly ( $\beta=.638$ ). In support of this finding, Houghton, Neck and Manz (2003) indicated that the contributions of cognitive efforts based on self-leadership on job satisfaction and performance will positively affect

commitment and sustainable performance in team works. We can allege that a positive and significant relationship between teachers' self-leadership perceptions and job satisfaction is quite an important result both in terms of educational perspective and developing positive relationships with colleagues and school administration. Based on their study, Konradt, Andreben and Ellwart (2008) extrapolated that self-leadership strategies positively affect the performance, motivation and job satisfaction of the employees in organizations. Moreover, it was observed that teachers with high self-efficacy perceptions had higher levels of self-efficacy and the job satisfaction of self-sufficient teachers were found to increase. It indicates that teachers have enhanced classroom management skills, superior impact on student achievement and advanced ability to set high professional goals for themselves as teachers with high self-leadership perceptions have higher levels of self-efficacy (Akkuş, 2018). In addition, the relevant literature also show that self-leadership affects the organizational commitment, job satisfaction, and the level of innovative behaviors of individuals (Diliello and Houghton, 2006).

In conclusion, revealing the outcomes of individuals' positive or negative behaviors within the organization and determining how they affect job satisfaction, which is among the possible outcomes of self-leadership, will contribute significantly to both the individuals and the field of organizational behavior in order to increase organizational and individual effectiveness and productivity. In this study, it was ascertained that self-leadership had a significant effect on job satisfaction, that is, the more self-leadership perception is, the more the job satisfaction levels of individuals be. One another conclusion of the study was that determining behavior-oriented strategies was more effective on job satisfaction than other strategies according to the effect sizes of self-leadership strategies on job satisfaction. Depending on the finding that developing self-leadership skills of teachers will increase job satisfaction, individual and organizational contributions of providing trainings to develop teachers' self-leadership behaviors should be considered. Further researchers may also conduct different studies examining the relationship between self-leadership and other correlating organizational behaviors. This study is limited in terms of the generalizability of the results as it was conducted only on Anatolian high schools in Gaziantep. Therefore, it is

recommended that the studies be conducted on a larger scale by taking samples from different provinces in the future

### Kaynakça / References

- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Anderson, J.S. and G.E. Prussia (1997). The Self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity. *The Journal of Leadership Studies*, 4, 119-143.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics*, 20(1), 31-47.
- Barutçugil, İ. (2004) *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul:Kariyer Yayıncılık.
- Baycan, F. A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan kişilerde iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6<sup>th</sup> Edition). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5<sup>th</sup> Edition). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carmeli, A., Meitar, R. and Weisberg, J. (2006). Self-Leadership skills and work innovative behavior at work, *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90,
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Davis, K. (1988). *İşletmelerde insan davranışı* (Çev. Kemal T.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Diliello T. C. and Houghton J. D. (2006) Maximizing organizational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology* 2(4), 319-337.
- Dinham, S. and Scott, C. (1996). *Teacher satisfaction, motivation and health*. ERIC Document, ED 405295.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, Z. S. and Erat, S. (2005). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 17-26.

- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü, Araştırma ve Yardım Vakfı Yayını.
- Göksoy, S., Emen, E. and Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin öz-liderlik rolleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-116.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Houghton J. D., Neck C.P. and Manz C. C. (2003) We think we can we think we can we think we can: The impact of thinking patterns and work team sustainability. *The Performance Management: An International Journal*, 9(1), 231-41.
- Houghton J. D. and Neck C. P. (2002) The revised self- leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-692.
- Houghton, J. D. and Yoho, S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: when should self-leadership be encouraged?. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 65-83.
- Houghton J. D. and Jinkerson D. L. (2007) Constructive Thought Strategies and Job Satisfaction: A Preliminary Examination. *J.Bus. Psychol*, 22(1), 45-53.
- Howel, J.P. and Costley, D.L. (2006). *Understanding behaviors for effective leadership* (2<sup>th</sup> Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi (486442). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon* (1<sup>th</sup> Edition). Bursa: Aktüel Akademi Basım Yayım Dağıtım LTD. ŞTİ.
- Konan, N. and Atık, S. (2015). Kendi kendine (öz) liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(3), 101-115.
- Konradt, U. and Andreben, P. (2009) Self-leadership in Organizational Teams: A multilevel Analysis of Moderators and Mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(3), 322-346.



- Konradt U., Andreben, P. and Ellwart, T. (2008) Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1, 1-25.
- Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction* (M. D. Dunnette Ed.). Chicago: Rand McNally.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2),26-43.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmantar, Z. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (edt. Selahattin Turan, 1<sup>th</sup> edition). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özsoy, İ. (2012). *Örgüt İklimi, öz liderlik ve iş tatmininin ar-ge performansına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kara Harp Okulu Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Manz, C.C. (1986). Self-leadership: Toward an Expanded theory of self influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Manz, C. C. (1992). *Mastering self-leadership: empowering yourself for personal excellence*. New Jersey: Prentice Hall.
- Manz C. C. and Jr Sims H. P. (1991) Super leadership: Beyond the Myth of Heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18-35.
- Manz, C.C. and Neck, C.P. (2004). *Mastering self-leadership: empowering yourself for personalexcellence*. (3. ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice-Hall.
- Neck, C. P. (1996). Thought self-leadership: A self-regulatory approach to overcoming resistance to organizational change. *International Journal of Organizational Analysis*, 4, 202-216.
- Neck, C.P. and C.C. Manz (1992). Thought Self-Leadership: The impact of self-talk and mental imagery on performance. *The Journal of Organizational Psychology*, 13, 681-99.
- Neck, C. P., Stewart, G. and Manz, C. C. (1995). Thought selfleadership as a framework for enhancing the performance of performance appraisers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 278-302.

- Neck, C. P. and Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of Organizational Behavior*, 17(5), 445-467.
- Neck, C. P. and Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295.
- Politis, J.D. (2006). Self-leadership behavioral-focused strategies and team performance: The mediating influence of job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(3), 203-216.
- Prusia, G.E., Anderson, J.S. and Manz, C.C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy, *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (9<sup>th</sup> Edition) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Telman, N. and Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Uğurluoğlu Ö. (2010) Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191.
- Ural, A. and Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V. England, G. W. and Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. On 10 October 2019 [http://vpr.psych.umn.edu/monograph\\_xxii\\_-\\_manual\\_for\\_the\\_mn\\_satisfaction\\_questionnaire.pdf](http://vpr.psych.umn.edu/monograph_xxii_-_manual_for_the_mn_satisfaction_questionnaire.pdf) accessed from.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi:Aydın ili örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi (479305). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yazıcıoğlu, Y. and Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özdemir, G. (2020). The effect of teachers' self leadership perceptions on job satisfaction. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 15(25), 3098-3119. DOI: 10.26466/opus.666043

## The Relationship Between 7<sup>th</sup> Grade Students' Spatial Abilities and The Geometric Habits of Mind

DOI: 10.26466/opus.641181

\*

Sevinc Taş\*- Ayşe Yavuz\*\*

\*Elementary Mathematics Teacher, The Ministry of Education, Turkey

E-Mail: [sevinc.tas9@gmail.com](mailto:sevinc.tas9@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-5247-8565](https://orcid.org/0000-0001-5247-8565)

Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Konya, Turkey

E-Mail [ayasar@erbakan.edu.tr](mailto:ayasar@erbakan.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-0469-3786](https://orcid.org/0000-0002-0469-3786)

### Abstract

*The aim of this study is to determine the relationship between the geometric habits of mind and spatial relations which is one of the spatial visualization abilities of 7<sup>th</sup> grade students. The sample of the research designed in the relational model is composed of 98 students randomly selected among 7<sup>th</sup> grade students studying in a state secondary school. "Spatial Relations Test" and "Fostering Geometric Thinking Test" are used as data collection tool in the research. In order to analysis the data, simple linear correlation analysis and simple regression analysis were performed in SPSS 20.00 statistical program. As a result of the data analysis, it was found that the average points for geometric habits of mind and the points attained out of the spatial relations test were on an average level. A positive low-level relationship was reached between the geometric habits of mind and the spatial relations. The findings that there is a positively significant correlation between the spatial relations and geometric habits of mind, and mathematics achievement; and that the spatial relations predict the geometric habits of mind at a certain level were obtained. Suggestions were made in line with the findings.*

**Keywords:** *Spatial relations, spatial ability, geometric habits of mind, geometry education.*

## 7.Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yetenekleri ile Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

\*

### Öz

*Bu araştırmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıkları ile uzamsal görselleştirme becerilerinden biri olan uzamsal ilişkiler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel modelde tasarımılan araştırmanın örneklemini bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzamsal İlişkiler Testi" ve "Geometrik Düşünmeyi Teşvik Etme Testi" kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için SPSS 20.00 istatistik programında basit doğrusal korelasyon analizi ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Veri analizi sonucu zihnin geometrik alışkanlıkları ortalama puanları ve uzamsal ilişkiler testinden alınan puanların orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Zihnin geometrik alışkanlıkları ile uzamsal ilişkiler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Uzamsal ilişkiler ve zihnin geometrik alışkanlıkları ile matematik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; uzamsal ilişkilerin zihnin geometrik alışkanlıklarını belli düzeyde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Uzamsal ilişkiler, uzamsal yetenek, zihnin geometrik alışkanlıkları, geometri eğitimi

## Introduction

Knowledge of geometry is utilized in many areas of our daily life. For instance; geometry knowledge is applied in many situations such as building a wardrobe, placing a piece of furniture in the room, building an inclined stair or drawing a picture about the subject of perspective. In such situations, individuals make use of the characteristics of geometric concepts with or without any awareness. As from very small ages, a new-born child is keen on discovering his/her environment with a sense of curiosity and interest. Without discouraging the enthusiasm of the child, he/she should be shown which characteristics of geometry we apply to the things we see in nature and the activities in our lives. In this way, it is possible for children to witness that the things they learn in the classroom are not just composed of pieces of information. The individuals, as in the examples given above, need to use the capacity to bear in mind the potential positions of an object after its movement. This capacity is called "spatial ability" in literature. In respect to the concept of spatial ability; the expressions such as spatial visualization, visual-spatial ability, spatial perception ability and three dimensional visualizations are all used interchangeably in the body of literature. The following expressions can be given as an example to the definitions used within the frame of spatial ability: Stockdale and Possin (1998) defined spatial ability as one's capacity to perceive the spatial relationship between oneself and the environment or among the objects except themselves, whereas Olkun (2003) defined it as the capacity to be able to use the abilities related to space as well as the properties of geometrical form and perform mind games. The instability on the concept of spatial ability, therefore, has caused various subcomponents to be identified.

Being an important component of spatial ability, spatial relations, according to Lohman (1979, p.188), are defined as "the ability to solve problems quickly by using mental rotation"; whereas, according to Olkun and Altun (2003, p.2), the same concept is defined as "the students' ability to turn over two and three dimensional geometric forms in their minds as a whole and recognize them in various positions". Different tests were developed by researchers for the purpose of measuring the ability of spatial relations. Different researches were conducted with the developed tests. Some of these are the following: extensive research was done by administering the Purdue

Spatial Visualization Test, which was developed by Guay in 1976, to high school and university students, (Turgut, Yenilmez & Balbağ, 2017; Uygan, 2016); research was carried out by administering the Primary Mental Abilities Test and research was carried out by using the Cube Comparison Test, which was developed by Ekstrom, French, Harman and Derman in 1976, on high school and university students (Kayhan, 2005; Tekin, 2007; Turğut & Yılmaz, 2012). The relationship between the concept of spatial ability and the fields such as mathematics achievement, geometry learning, art, gender, dynamic software's and engineering education was analysed. Studies related to the subject of spatial ability and its components in mathematics education can be encountered in the literature (Guay and McDaniels, 1977; Nairaine, 1989; Pittalis and Christou, 2010; Tso and Liang, 2002; Turğut and Yılmaz, 2012). Clements and Battista (1992) stated that due to the strong relationship between geometry and spatial ability, topics related to spatial ability should be incorporated into the curriculum and activities that would develop such abilities of the students should be increased. In order for such abilities to develop, the curriculum should be designed in a way to provide students with opportunities to think in different ways and make interpretations. Individuals need to be able to develop their habits in order to realize the effective thinking process. In case of a problem, one's ability to act intellectually, such as reasoning, perseverance, creativity and mastery, is expressed as mental habit (Köse and Tanışlı, 2014). The geometric habits of the mind described in the discipline of geometry serve as a framework for the development of students' geometric thinking. Depending on the development of the geometric habits of the mind, individuals can think effectively and make comments on geometry problems by establishing a relationship between geometric shapes. Here, it is seen that the geometric habits of the mind and spatial ability aim to solve geometry problems by performing similar functions as concepts. At this point both are important for teaching geometry. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) gave place to the importance of the process of solving geometry problems in curriculum standards. According to NCTM (2000), it was stated that all students from preschool education to twelfth grade must be able to recognize the spatial relations and the fact that the students make use of their spatial abilities in the process of solving geometry problems would contribute to the permanence of education. Depending on the individual's spatial relati-

ons, the mental rotation of two or three dimensional figures, the condition of rotating the figures in various forms can be related to the capacity to use the geometric habits of mind. In this respect, it is anticipated that the more one uses the spatial relations, the more one uses the geometric habits of mind. The concept of geometric habits of mind is the child's capacity to use the existing strategies when solving a geometry problem. The concept of geometric habits of mind asserted by Driscoll, DiMatteo, Nikula and Egan (2007) consists of four components. These are; the component of reasoning with relationships, the component of generalizing geometric ideas, the component of investigating the invariants and finally the component of exploration and reflection. When solving a geometry problem, the individual can utilize one or several of these components. And while using these components, the individual should be able to visualize the two and three dimensional positions of the figure. When the studies carried out in relation to geometric thinking are analysed, the studies in which the framework of Geometric Habits of Mind is used are quite a few in number (Bülbül, 2016; Bülbül and Güven, 2019; Bülbül and Güven, 2020; Driscoll et al., 2008; Erşen, 2017; Köse and Tanışlı, 2014; Özen, 2015; Sezer, 2019; Tolga, 2017; Uygan, 2016).

As mentioned above, the geometric habits of the mind can be stated as productive ways of thinking that support the application and learning of geometric concepts. In this respect, the geometric habits of the mind are very important as they will affect the development of students' geometric thinking. Spatial skills play an important role among the geometry thinking skills. In this study, we aimed to investigate how spatial ability and geometric habits of the mind affect each other. For this purpose, the following research problems are investigated in this study:

1. What level are the 7<sup>th</sup> grade students' geometric habits of minds?
2. What level are the 7<sup>th</sup> grade students' spatial abilities?
3. What kind of correlation is there between the 7<sup>th</sup> grade students' geometric habits of mind and spatial relations?
4. Are spatial relations a meaningful predictor of geometric habit of mind?
5. Is there a correlation between 7<sup>th</sup> grade students' geometric habits of mind and mathematics achievement?
6. Is there a correlation between 7<sup>th</sup> grade students' spatial relations and mathematics achievement?

## **Method**

### ***Research Model***

Correlational survey model was used since the study aimed to determine the correlation between the spatial relations and geometric habits of mind of 7<sup>th</sup> grade students. Correlational survey model is one of general survey models. The correlational survey model; is a research model that aims to determine the existence of co-change between two or more variables (Karasar, 2013).

### ***Participants***

The study was conducted with the participation of a total of 98 secondary school students, 51 being female and 47 being male, at 7<sup>th</sup> grade during the 2018-2019 school year. The reason behind selecting grade 7 is the fact that the geometric topics such as lines and angles, polygons, circumference and circle, positions of objects from different perspectives had been taught.

### ***Data Collection Tools***

“Fostering Geometric Thinking Test” and “Spatial Relations Test” were used as data collection tools for the study. The information regarding the assessment instruments is given below in sub-headings. In this study, the test consisting of multiple-choice questions developed by Dokumacı Sütçü and Oral (2018) was used for the data about spatial relations. The test is both appropriate for seventh grade students and functions as an extensive assessment instrument testing the two and three dimensional spatial relations abilities using different question types in the same test.

### ***Fostering Geometric Thinking Test***

Fostering Geometric Thinking Test was administered in order to determine the geometric habits of mind of 7<sup>th</sup> grade secondary school students. The test includes 10 open-ended geometry questions. The 1<sup>st</sup> problem constitutes the topic of the area of parallelogram which requires the use of habits such as



reasoning with relationships and balancing exploration and reflection. Aiming at students using the properties of area calculation of quadrilaterals, the 2<sup>nd</sup> problem sets into practice the use of reasoning with relationships and exploration and reflection habits for a problem with the help of supplementary construction during the concluding phase. The 3<sup>rd</sup> problem involves the use of the habit of reasoning with relationships in order to find the relationship between the circumference of circle and pi for the solution. The 4<sup>th</sup> problem is a problem that requires the use of the component of reasoning with relationships and generalizing geometric ideas as it involves arriving at general rules relevant to the properties of polygons. The 5<sup>th</sup> problem involves the use of the component of reasoning with relationships. Aiming at the use of the relationships among the area, perimeter and height of rectangle and parallelogram out of the quadrilaterals, the 6<sup>th</sup> question anticipates the use of the component of reasoning with relationships, determination of variants or invariants, investigating the invariants and exploration and reflection. The 7<sup>th</sup> problem, dictating the construction of a figure consisting of unit cubes from different viewpoints, requires the use of exploration and reflection habit by way of a supplementary construction/conveyance of the figure to the analytical plane. The problem also requires the use of the habit of reasoning with relationships by establishing relationships among the areas. In the 8<sup>th</sup> problem, the students are expected to use the component of reasoning with relationships as they are asked to find out the height of the rectangular prism. The 9<sup>th</sup> problem, consisting of the topics of triangles and quadrilaterals, firstly requires a supplementary construction in order to be able to recognize the relationships among the areas which accordingly requires the use of the habit of exploration and reflection and the determination of the relationship among the areas requires the component of reasoning with relationships. The last problem consisting of the problem of area of four-sided aims at the use of reasoning with relationships by establishing relationship among the areas. In an attempt to ensure the validity of geometric thinking habits test, a preliminary pilot study was carried out in concern with the problem of whether the problems in the assessment instrument represent the acquisitions to be assessed. 10 students who were not included in the actual research process were made to solve the problems in the test and in-depth interviews were made on how they solved the problems. In this way, it was examined whether or not the problems were in

accordance with the indicators of geometric thinking habits determined by the researcher. Subsequently, the language, level and content validity of the test of geometric habits of minds consisting of open-ended problems was ensured in consultation with two expert mathematics educators and four secondary school mathematics teachers. Graded scoring scale, developed by Bülbul (2016) was utilized for the scoring of each question for the sake of the reliability of the test of geometric habits of mind; the points that the students got out of each question were indicated. The Cronbach's Alpha value of the test was estimated as 0.74.

### *Spatial Relations Test*

Dokumacı Sütçü & Oral (2018) developed a multiple-choice test on the spatial relations ability, one of the primary components of spatial ability, which is both appropriate for seventh grade and can measure the two and three dimensional mental rotation and cube comparison skills by means of the same test. The 21-item spatial ability test developed for this purpose was presented through a study conducted on a total of 303 seventh grade students. After having consulted with expert opinion for content and face validity, exploratory factor analysis was performed by way of tetra choric correlation matrix and item 8 and 18 were removed from the test and thus a two-factor structure, "two dimensional spatial relations" and "three dimensional spatial relations", was obtained. Item analysis was performed for item 21; and the test was found to be of moderate difficulty and high in distinctiveness consisting of items with different difficulty levels and high distinctiveness. KR-20 internal consistency coefficient was calculated as 0.79 for the first factor, 0.73 for the second factor and 0.74 for the overall test.

### *Analysis of Data*

In the research, the study conducted by Bülbul (2016) was taken as reference for the scoring of geometric thinking habits of 7<sup>th</sup> grade students; 0 point was given if no thinking habit was used, 1 point if one habit was used but no solution achieved, 2 points if more than one habit was used but no solution achieved and 3 points were given if more than one geometric habit was used and a solution was achieved. Simple linear correlation analysis (Pear-

son correlation coefficients) was used in an attempt to determine the correlation between the geometric thinking habits and spatial abilities of the students and simple regression analysis was performed in order to demonstrate the predictor capacity of spatial ability on geometric thinking habits. The data obtained through the research was analysed using SPSS 20.00 software package.

## Findings and Commentaries

The findings obtained as a result of the analysis of data collected throughout the research are presented below in tables.

Descriptive statistics of the 7<sup>th</sup> grade secondary school students' scores on Fostering Geometric Thinking Test are given in Table 1.

*Table 1. Descriptive analysis of the scores on Fostering Geometric Thinking Test*

Variable	N	Lowest	Highest	Average	Standard deviation –sd
Geometric Habits of Mind	98	3	28	14.43	5.797

When the data in Table 1 is analyzed, it is seen that the average score of the students on Fostering Geometric Thinking Test scale is 14.43 ( $\bar{X}=14.43$ ). It can be asserted that the students' achievement of geometric thinking habits is on an average level. Descriptive statistics regarding the scores on each problem in Fostering Geometric Thinking Test are presented in Table 2.

*Table 2. Descriptive analysis of the points scores individual problems in Fostering Geometric Thinking Test*

Problems	Points							
	0 point		1 point		2 points		3 points	
	F	%	F	%	f	%	F	%
1 <sup>st</sup> problem	19	19.4	3	3.1	0	0	76	77.6
2 <sup>nd</sup> problem	56	57.1	6	6.1	0	0	35	35.7
3 <sup>rd</sup> problem	32	32.7	11	11.2	4	4.1	51	52.0
4 <sup>th</sup> problem	25	25.5	31	31.6	5	5.1	37	37.8
5 <sup>th</sup> problem	24	24.5	4	4.1	1	1.0	69	70.4
6 <sup>th</sup> problem	77	78.6	5	5.1	3	3.1	13	13.3
7 <sup>th</sup> problem	53	54.1	6	6.1	5	5.1	34	34.7
8 <sup>th</sup> problem	19	19.4	8	8.2	4	4.1	67	68.4
9 <sup>th</sup> problem	51	52.0	9	9.2	8	8.2	30	30.6
10 <sup>th</sup> problem	76	77.6	14	14.3	3	3.1	5	5.1

In accordance with Table 2, while approximately 19% of the students failed to use any thinking habits for the 1<sup>st</sup> question; approximately 3% of the students used one thinking habit but could not arrive at the solution; nearly 76% made use of the reasoning with relationships habit as well as the habit of generalizing geometric ideas and arrived at the correct solution. For the 2<sup>nd</sup> problem, while approximately 57% of the students used no thinking habits; an approximate 6% used one thinking habit but could not finalize the solution; nearly 36% made use of the reasoning with relationships habit as well as the habit of exploration and reflection and arrived at the correct solution. For the 3<sup>rd</sup> problem, while an approximate 33% of the students used no thinking habits, 11% used one thinking habit but could not arrive at the solution. Although a 4% used more than one thinking habit, no solution was reached; 52% arrived at the solution by using the components of reasoning with relationships and generalization. For the 4<sup>th</sup> problem, while approximately 25% of the students used no thinking habits; an approximate 32% used one thinking habit but could not finalize the solution. Even though a 5% used more than one thinking habit, they couldn't finalize the solution; whereas, 38% arrived at the solution by using the components of reasoning with relationships and generalizing ideas. For the 5<sup>th</sup> problem, 25% of the students used no thinking habit whereas; an approximate 4% used one thinking habit but couldn't achieve the solution. Although 1% used more than one thinking habit yet could not arrive at the solution; 70% of the students arrived at the correct solution by using both reasoning with relationships and exploration and reflection thinking habits. For the 6<sup>th</sup> problem, while approximately 79% of the students used no thinking habits; %5 scored 1 points; %3 scored 2 points; 13% scored 3 points by using the habit of reasoning with relationships as well as the balancing the exploration and reflection habit. For the 7<sup>th</sup> problem, nearly 35% of the students arrived at the correct solution using more than one thinking habits. In problem 8, 68% of the students arrived at the solution using the components of reasoning with relationships and generalization. For the 9<sup>th</sup> problem, 51% of the students used no thinking habit whereas, approximately 9% used one thinking habit but couldn't finalize the solution and 8% used more than one thinking habit yet couldn't achieve the solution; 30% arrived at the solution using the reasoning with relationships and generalization components. For the 10<sup>th</sup> problem, while 77% of the students used no thinking habits; an app-

roximate 14% used on thinking habit but could not finalize the solution; although 3% used more than one thinking habit, yet they couldn't achieve the solution; 5% arrived at the solution by using the reasoning with relationships and generalization components.

Descriptive statistics of the 7<sup>th</sup> grade secondary school students' scores on Spatial Relations Test are given in Table 3.

**Table 3. Descriptive analysis of the scores on spatial relations test**

Variable	N	Lowest	Highest	Average	Standard Deviation
Spatial Relations	98	0	19	7.79	4.330

When the data in Table 3 is analysed, it is seen that the average score of the students on Spatial Relations Test scale is 7.79 ( $\bar{X} = 7.79$ ). From this point of view, it can be asserted that the students' achievement of spatial relation skill, a component of spatial ability, is close to average level.

**Table 4. The Analysis Results of Pearson Product-Moment Correlation between Geometric Habits of Mind and Spatial Relations of 7<sup>th</sup> Grade Students**

Dependent Variables		Spatial Relations
Geometric Habits of Mind	R	.256
	P	.011
	N	98

As can be seen in Table 4, the results of Pearson product-moment correlation analysis conducted in relation to the assessment of the correlation between "Fostering Geometric Thinking Test" and "Spatial Relations Test" are presented. In line with these results, it was determined that there is a positive, low-level correlation between "Fostering Geometric Thinking Test" and "Spatial Relations Test" ( $r=.256$ ) and that this correlation is statistically significant ( $p<.05$ ).

Simple regression analysis was applied to reveal the predictive power of spatial relations, which is a component of spatial ability, on geometric thinking habits. The results of the regression analysis made are given in Table 5.

**Table 5. Simple regression to predict geometric thinking habits**

Independent variable	B	Standard error	T	F	R	R <sup>2</sup>
				6.725	.256	.065
Constant	11.761	1.175	10.006			
Spatial Relations	.343	.132	2.593			

In accordance with the results of the analysis, 6% of the geometric habits of mind are predicted by spatial relations.

Pearson Product-Moment Correlation Analysis was conducted in order to analyse the correlation between spatial relations and geometric habits of mind with mathematics achievement of 7<sup>th</sup> grade students. The results of the analysis are given in Table 6.

*Table 6. The Correlation between spatial relations and geometric habits of mind with mathematics achievement of 7<sup>th</sup> grade students*

Grade	Component	N	Coefficient- r
7 <sup>th</sup> grade	Geometric habits of mind - Mathematics achievement	98	.669
7 <sup>th</sup> grade	Spatial Relations–Mathematics Achievement	98	.235

In line with the analysis results in Table 6, there is a moderate and positively significant correlation between geometric habits of mind and mathematics achievement ( $r = .669$ ,  $p < .05$ ). Whereas, there is a low-level and positively significant correlation between spatial relations and mathematics achievement ( $r = .235$ ,  $p < .05$ ).

## Conclusion and Discussion

In this study, the correlation between the spatial relations and geometric habits of mind of 7<sup>th</sup> grade students are investigated. As a result of the analysis of research data, it is seen that the scores on the tests of spatial relations and geometric thinking habits are on an average level. The fact that the average scores of the 7<sup>th</sup> students related to geometric habits of the mind are on average level is similar to the finding obtained as a result of the study conducted by Erşen (2017). The fact that the average scores of the students related to spatial ability are on average level is similar to the finding obtained as a result of the study conducted by Gürbüz, Erdem and Gülburnu (2018). It can be said that the students' middle scores are due to their new transition from the developmental period to the abstract process period.

In view of the literature, studies were carried out on the subject of spatial ability and its sub-skills. There are, although limited in number, also studies conducted on the subject of Geometric Habits of Mind both within our country and abroad. Looking at the studies in the literature, there are studies

investigating the relationship between the development of the geometric habits of the mind and the attitude of the geometric habits of the mind towards the geometry in the problem-centered learning environment of the geometric habits of the mind, the dynamic geometry software.

However, no study investigating the spatial ability in tandem with geometric habits of mind was encountered. In view of the theoretical frameworks in geometry, there are studies in which the correlation between Van-Hiele levels of geometric thinking and spatial ability was investigated (Idris, 1998; July, 2001). Positive correlations were found between the variables as a result of these studies. In this research, the relationship between the geometric habits of the mind and the spatial ability of the theories about teaching geometry was investigated. Likewise, as a result of the analysis of the data obtained in our study, a positive and low-level correlation was found between the scores of the test of geometric habits of mind and those of the test of spatial relations. This result comes to mean that the positive development of geometric habits of mind indicates a positive development of spatial relations just as in the correlation between geometric thinking levels and spatial ability. Achieving a conclusion in the literature shows that teaching environments should be provided for the development of the geometric habits of the mind from a young age.

Considering whether or not spatial relations predict the geometric habits of mind, spatial relations predict the geometric habits of mind at the rate of 6%. This result, as required by the definition of the concept of spatial relations, can be explained by the fact that the ability to rotate two and three dimensional forms of the figures in the mind is likely to be connected with the geometric habits of mind.

Similar to this research, Erşen (2017) investigated the correlation between geometric habits of mind and geometry attitudes of 10<sup>th</sup> grade science high school students. The results attained as a result of the research demonstrated that geometry attitudes are a predictor of geometric thinking habits.

Accordingly, apart from affective factors, spatial abilities can also be utilized in predicting the geometric habits of mind. It is expected that certain skills will be developed in order to increase the academic achievement of the students. For this, teaching must be effective. In addition, 7<sup>th</sup> grade students' positive attitude towards geometry will increase their success. Sezgin Mem-

nun and Akkaya (2010) showed that most of the 7<sup>th</sup> grade students like to learn through games and activities.

A moderate, low-level and significant correlation was found between the spatial relations and mathematics achievements of 7<sup>th</sup> grade students. The studies conducted by Kayhan (2005) and Turğut and Yılmaz (2012) differ in that as a result of their study, it was found that there is a moderate and positively significant correlation between spatial relations and mathematics achievement of the students. The reason behind the emergence of a low-level correlation in the study might be due to the lack of activities aiming at the development of spatial relation abilities.

A moderate and positively significant correlation was found between the geometric habits of mind and mathematics achievement of 7<sup>th</sup> grade students. Geometric habits of mind are components that improve problem solving ability. This finding suggests that the mathematics achievement of the child can very well be enhanced by the use of geometric habit of mind during the problem solving process. In the literature, the study investigating the relationship between the geometric habits of the mind and the success of mathematics could not be reached, and the fact that a positive relationship was found successfully shows the importance of the geometric habits of the mind.

The study carried out by Bülbül and Güven in the literature supports the finding. Bülbül and Güven, in the study, the mathematics up to the fourth grade with the points obtained by the preservice teachers' geometric thinking habits achievement test. He investigated the relationship between the points he got from his lessons. As a result of the research, prospective teachers geometric thinking habits with scores from mathematics lessons a high level, positive and significant relationship was found between the scores. This result is for preservice teachers they states that they use the geometric habits of the mind to overcome the problems he encounters.

### **Suggestions**

Several suggestions have been made to the researchers and teachers in accordance with the findings attained as a result of the study.

- The reasons behind the findings of the research conducted here can be analysed and revealed in more details by means of qualitative research.



- Similar studies aimed at analysing the correlation between spatial ability and geometric habits of mind can be conducted at different grade levels on greater number of samples.
- Studies can be conducted in accordance with experimental research design in an attempt to investigate the impact of different teaching methods on spatial ability and geometric habits of mind.
- Studies can be conducted on to what extent the development of spatial visualization abilities, geometric habits of mind and spatial relations can affect achievement in mathematics and other lessons.
- According to the relationship between the geometric habits of the mind and the mathematical success of spatial ability, studies can be conducted to develop these components and the relationship between them can be investigated.

### Kaynakça / References

- Bülbül, B. (2016). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Tasarlanan Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi: Trabzon. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bülbül, B. Ö., ve Güven, B. (2019). Geometrik Düşünme Alışkanlıkları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Matematik Öğretmeni Adayları Örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 10(3), 711-731. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.495105>
- Bülbül, B. Ö., and Güven, B. (2020). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarının değişimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 48, 431-453. DOI: 10.9779/pauefd. 513220.
- Clements, D. H., ve Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.420-464) New York: Macmillan.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., and Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers grades*. Portsmouth: Heineman.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J., and Kelemanik, G. (2008). *The fostering geometric thinking toolkit: A guide for staff development*. Portsmouth: Heinemann.

- Dokumacı Sütçü, N., and Oral, B. (2018). Uzamsal ilişkiler testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2011-2032. DOI: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504887>
- Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H., and Derman, D. (1976). *Manual for kit of factor-referenced cognitive tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Erşen, Z. B. (2017). Investigation of the relationship between 10th science high school students' geometric habits of mind and attitudes towards geometry. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 71-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/381154>
- Guay, R. (1976). *Purdue spatial vizualization test. educational testing service*.
- Guay, R. B., and McDaniel, E. D. (1977). The relationship between mathematics achievement and spatial abilities among elementary school children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(3), 211-215.
- Gürbüz, R., Erdem, E., and Gülburnu, M. (2018). The relationship between mathematical reasoning and spatial ability of eighth grade students. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378580>
- Idris, N. (1998). *Spatial visualization, field dependencel indepençe, van hiele level, and achievement in geometry: The influence of slected activities for middle school students*. Unpublished PhD Thesis, Graduate School of The Ohio State University.
- July, R. A. (2001). *Thinking in three dimensions: Exploring students' geometric thinking and spatial ability with the geometer's sketchpad*. College of education. Unpublished PhD Thesis, Florida International University.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25<sup>th</sup> ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayhan, E., B. (2005). *Investigation of high school students spatial ability*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Köse, N., and Tanışlı, D. (2014). Primary school teacher candidates' geometric habits of mind. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1220-1229. DOI: 10.12738/estp.2014.3.1864
- Lohman, D. F. (1979). *Spatial ability: Individual differences in speed and Level* (Technical Report No:9). Stanford, CA: Aptitude Research Project, Stanford University.

- Memnun, D., and Akkaya, R. (2010). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki düşünceleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2),100-117
- Naraine, B. (1989). *Relationships among eye fixation variables on task-oriented viewing of angles, Van Hiele levels, spatial ability and field dependence*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Olkun, S. (2003). Making connections: Improving spatial abilities with engineering drawing activities, *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, 3(1), 1-10. DOI: 10.1501/0003624
- Olkun, S., and Altun, A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Deneyimleri ile Uzamsal Düşünme ve Geometri Başarıları Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 86-91. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v2i4/2413.pdf>
- Özen, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşünmelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pittalis, M., and Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 191 - 212. DOI: 10.1007/s10649-010-9251-8
- Sezer, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreç ve becerilerinin boylamsal incelenmesi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Stockdale, C., and Possin, C. (1998). *Spatial relations and learning ark foundation, allen more medical center*. New Horizons for Learning.
- Tekin, A. T. (2007). *Dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin zihinde döndürme ve uzamsal görselleştirme yeteneklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tolga, A. (2017). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının Belirlenmesi ve Derslerine Yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tso, T.-Y., and Liang, Y.-N. (2001). The study of inter relationship between spatial abilities and Van Hiele levels of thinking in geometry of eighth-grade students. *Journal of National Taiwan Normal University: Science Education*, 46(1-2), 1-20. DOI: 10.6300/JNTNU.2001.46.01

- Turğut, M., and Yılmaz, S. (2012). Relationships among preservice primary mathematics teachers' gender, academic success and spatial ability. *International Journal of Instruction*, 5(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533781.pdf>
- Turgut, M., Yenilmez, K., and Balbağ, M. Z. (2017). Prospective teachers' logical and spatial thinking skills: Effect of department, gender and academic performance. *Mehmet Akif Ersoy Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 265-283. DOI: 10.21764/efd.13098
- Uygan, C. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının Kazanımına Yönelik Dinamik Geometri Yazılımındaki Öğrenme Süreçleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Taş, S. and Yavuz, A.(2020).The relationship between 7th grade students' spatial abilities and the geometric habits of mind. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 15(25), 3120-3137. DOI: 10.26466/opus.641181

## Attitudes of Women's NGO Members towards Women's Representation in Turkey<sup>1 2</sup>

DOI: 10.26466/opus.659064

\*

Senem Ertan\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara/Türkiye  
E-Posta: [senem.ertan@asbu.edu.tr](mailto:senem.ertan@asbu.edu.tr) ORCID: [0000-0002-3299-1596](https://orcid.org/0000-0002-3299-1596)

### Abstract

*The issue of women's representation started to be discussed intensely in the academic literature, especially in the 2000s. Conceptual discussions demonstrate that this term has different dimensions such as descriptive and substantive representations, and theoretical discussions often focus on the relationship between these dimensions. Besides representation of women's interests is one of these dimensions, it can be observed in different levels such as national, subnational or cross-national. Moreover, representation can be hold by different agencies, actors, institutions or organizations such as members of parliament, women's NGOs, femocrats or women's policy machineries. This study analyses representation of women's interests in Turkey in two levels. First of all, women's NGO members' attitudes on representation policies of governments and political parties will be questioned. Secondly this study will focus on the perception of women's NGO members on how well women's interests are represented by different public institutions, women's policy machineries and political parties. For the aims of this study, between November 2017 and February 2018 a survey was run with 735 women who are members of women's associations from Ankara and Istanbul, two biggest cities of Turkey. 151 women's associations were included in this research that reflects a representative sample of women's NGOs in those two cities. The results of this research suggest that members of women's NGOs does not have high levels satisfaction with representation of women's interests by government actors and institutions.*

**Keywords:** Women's representation, policy, women's NGOs, gender quotas, survey research

<sup>1</sup> A previous version of this study was presented in 2<sup>nd</sup> Women Congress: Gaining Power and Advancement Rather than Empowerment, on 4-5 October, 2018, in Izmir and published in Conference Proceedings.

<sup>2</sup> This article was produced as a part of Scientific Research Project entitled "Evaluation of the Women's Policies from the Perspective of Women's Organizations in Turkey" (Project No: SBA-2017-110) funded by Scientific Research Coordination Unit of the Social Sciences University of Ankara.

## Kadın STK'larının Türkiye'deki Kadının Temsiline Yönelik Tutumları

\*

### Öz

*Kadının temsili konusu özellikle 2000'li yıllarda akademik literatürde yoğun olarak tartışılmaya başlanmıştır. Kavramsal tartışmalar bu terimin betimsel ve asli gibi farklı boyutları olduğunu göstermekle beraber ve teorik tartışmalar sıklıkla bu boyutların birbirleri arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşır. Kadın çıkarlarının temsili ise bu boyutlardan biri olmakla birlikte; ulusal, yerel veya uluslararası gibi farklı düzeylerde gözlemlenebilir. Dahası, temsil, parlamento üyeleri, kadın STK'ları, femokratlar veya kadınların politika mekanizmaları gibi farklı aktörler ve kurumlar tarafından da yapılabılır. Bu çalışma, kadınların Türkiye'de temsilini iki düzeyde analiz etmektedir. İlk olarak, kadın STK'ların üyelerinin, hükümetlerin ve siyasi partilerin temsil politikalarına yönelik tutumları sorgulanacaktır. İkinci olarak, bu çalışma, kadın STK'ları üyelerinin, kadınların çıkarlarının farklı kamu kurumları, kadınların politika mekanizmaları ve siyasi partiler tarafından ne kadar iyi temsil edildiğine ilişkin algısına odaklanacaktır. Bu araştırma, Kasım 2017 ve Şubat 2018 tarihleri arasında, Türkiye'nin en büyük iki şehri olan Ankara ve İstanbul'daki kadın derneklerine üye olan 735 kadını içeren bir anket çalışmasına dayanmaktadır. Bu iki kentteki kadın STK'larının hepsi ile iletişime geçilerek çalışmaya katılmayı kabul eden bütün derneklerin temsili bir örneklemini yansıtan 151 kadın derneği bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler nicel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları kadın STK'ları üyelerinin devlet aktörleri ve kurumlarının kadınları temsili için yüksek düzeyde memnuniyet düzeyine sahip olmadığını göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kadınların temsili, politika, kadın STK'ları, kadın kotası, anket çalışması*

## Introduction

Women's representation has been an agenda issue at both national and international levels including various types of actors such as policy-makers, civil society, human rights communities and academics. Although these debates and discussions mostly focused on the numbers of women in the parliament, the real act of standing for constituents or the representativeness of formal arrangements are less frequently discussed. Therefore, this study aims to question whether constituents, which in this study are represented by civil society members, think that different policy-makers such as government actors, institutions and political parties are representing women's interest or not. Vickers (2006) identifies three characteristics for woman-friendliness of a state; 1) Women's participation in decision making, 2) Their involvement in the state structures, where policies are discussed and formulated and; 3) State need to be responsive to other political structures such as civil society movements. Thus, at a certain sense this research aims to cover all these three characteristics by asking members of women's associations several questions on women's representation as follows: How successful do you find political party policies to increase the representation of women in parliament? To what extent actors, institutions and organizations represent the interest of women in Turkey? Who is the politician who best represents women's expectations? Should gender quotas be implemented in Turkey?

The representation role of parliamentarians as well as other politicians is highly crucial. However, it is not always the case that representation automatically occurs by actors. On the contrary, many political actors do not act representatively to their constituents. Similar to actors, some institutions might also play the role of representation and decision-making. These are various state agencies established to promote women's status such as women's ministries or parliamentary commissions as well as women's movements and civil society (Lovendusky, 2005; Stetson and Mazur 1995). In Turkey, organizational structure, purposes and service principles of women's associations are very diverse, however they sometimes act together for joint campaigns and lobbying activities (Anıl et al., 2005; İlkaracan-Ajas 2008; Sancar, 2010; Paker, 2009). The most successful example for this kind of collective action is women's movement success on Penal Law Reform of 2007 and Civil Code Reform of 2004.

As a part of civil society, women's associations play a representative role for women both in the political field and in society. However, it would be misleading to state that all women's associations aim to represent women as there are many different types of associations such as leisure time activity, solidarity or cultural aims. For example even during Ottoman times, there were nine types of women's associations: 1) Aid associations, 2) Associations aiming to train women and give them employment, 3) Cultural associations, 4) Associations aiming to find solutions to country problems, 5) Women's associations for national defense, 6) Women's associations of different ethnic groups, 7) Women's associations of political parties 8) Feminist women's associations, 9) Political women's associations with political aims (Çakır, 2013, p.87-132). Thus, the ideas, behaviors and attitudes of members of women's association are very much diverse. Their ideas and attitudes are also very crucial as they represent women's interests and expectation in the policy making processes. Thus, this research was conducted with the members of women's NGOs.

In this paper, first of all the concept of women's political representation will be discussed. This part is particularly important to define and conceptualize the main issue of the paper which later on will be useful for the operationalization of the term women's representation. Secondly, gender quotas and their impact on women's political representation will be discussed as gender quotas are seen as one of the most effective policies to increase the level of women's representation at parliaments. Thirdly, methodology of the paper will be presented including sampling method, operationalization of dependent and independent variables and statistical procedures. Fourthly, the findings will be presented focusing on four dimensions of women's representation: Attitudes towards gender quotas, attitudes towards representation policies of political parties, the most representative politician of women's interests and representation of women's interests by key policy-makers and institutions.

## **The Concept of Women's Political Representation**

Representation is a multi-dimensional phenomenon that was examined in depth in Hanna Pitkin's book: *The Concept of Representation*. Pitkin (1967) introduces four types representation: Formalistic representation, descriptive



representation, symbolic representation and substantive representation (Pitkin, 1967). Formalistic representation refers to institutional arrangements and rules accomodating authorization by which a representative obtains his or her position and accountability of representatives that is the ability of constituents to control their representative and expect responsiveness of the representative. Symbolic representation refers to the ways, signs and objects (symbols) that serve as a representative in place of the represented. This type of representation is somehow an illogical dimesion of the representation because the represented adopts the idea that some symbols or items represent them. Thirdly, descriptive representation introduces the idea of numerical representation and assumes that there is an important level of similarity between the represented and representatives. Lastly, substantive representation requires the actions taken on behalf of and in the interest of the represented. (Pitkin, 1967)

Many scholars focusing on women's representation framed their studies within the conceptualization of Pitkin and mostly focused on different dimensions of the concept. Schwindt-Bayer and Mischler (2005) created a comprehensive model of women's representation by analyzing all four dimensions of women's representation in 31 democratic countries. They demonstrated that descriptive representation measured by the percentage of female representatives is the most important factor explaining women's confidence in the legislative processes and their policy responsiveness. Thus, descriptive representation is seen as a unifying and mediating factor between formal representation and symbolic representation (Schwindt-Bayer and Mischler, 2005, p.422).

The literature on women's representation mostly focus on the relationship between descriptive and substantive representation. Some empirical studies found that women's descriptive and substantive representation are positively associated arguing that once women are present in the elected offices, they start to act for their constituents- women- and initiate women-friendly policies (e.g. Atchinson, 2015; Bratton and Ray, 2002; Caiazza, 2002; Chaney 2008; Childs and Withey, 2004; Saint-Germain, 1989). Once women have access into the political institutions, they are more likely than their male colleagues to work on women's issues (Saint-Germain, 1989). Literature on industrial parliamentary democracies often supports this argument and find that increa-

sing trends in women's representation in parliaments or cabinets lead to promotion of women's friendly policies (E.g. Atchinson, 2015; Caiazza, 2002; Chaney, 2008; Grey, 2001; Saint-Germain, 1989). Moreover, some literature shows that women introduce a female standpoint into the politics and they would favor policy issues supporting social welfare, health or human security. For example, Chen (2010) indicates that increasing numbers of female policymakers lead to higher government expenditures of social welfare.

However, it would be misleading to assume such an automatic relationship between descriptive and substantive representation of women. Particularly, the conclusions driven from the analysis of women in the parliaments of developed nations may over-determine the possible impact of number of women and ignore other factors (Beckwith, 2007, p.33). Thus, some scholars particularly emphasize the impact of detrimental factors such as party dictates (Ayata and Tutuncu, 2008), partisan divisions (Reingold and Harrel, 2010) or wider political contexts such as party instability or electoral unpredictability (Waylen, 2008) that affects whether female representatives act for women. Questioning the arguments of Western literature, Devlin and Elgie (2008) demonstrates for the Rwandan case that the increase in women's representation lead to women's issues to be raised easier and a strong advocacy of 'international feminism' but it has a little effect on policy outputs. In addition, Schumacher (2008) questions the association between descriptive representation of women and maternity leave policies in 167 countries and could not find any empirical evidence to confirm a positive association (Schumacher, 2008).

A review of the Turkish scholarly literature on women's representation exposes that the majority of published work focuses on women's descriptive representation in politics. For example; *The Study on Women's Representation in Politics* aimed at analyzing the attitudes and values towards female candidates, towards women in social life and in politics (KADER, 2011). This research is designed as a survey research that includes the questions about why women's representation in politics is low and the suggestions of NGOs about how to increase those numbers. Some literature also focused on women's parliamentary representation in an historical perspective and showed the evaluation of women's representation in parliament (Gökçimen, 2008; Arslan, 2004). These studies demonstrated that increase in parliamentary representation of women is not enough and also does not ensure fairness. They also aim

to suggest some solutions to the problem of low representation of women. Moreover, Arslan (2004) demonstrated that left wing parties are more women friendly than right wing parties in terms of women's representation in politics. Some studies such as Sancar (2008) also examined the issue of women's equal representation in political decision-making positions by focusing on not only parliaments but also judiciary or political parties. Other studies focuses only on inadequate representation of women in subnational level political institutions such as municipalities, the municipal councils, provincial councils (E.g. Yaylı and Eroğlu, 2015; Biricikoğlu, 2013; Belli, 2017). There are also a few studies that examined women's representation at executive branches and the the profiles of women's ministers (Aydın and Kahraman, 2017). In short, besides descriptive representation of women at different levels of political institutions, different dimensions of women's representation need to be studied for the Case of Turkey. Therefore, this study aim to focus on the attitudes of members of women's NGOs towards three dimensions of Pitkin's women's representation conceptualization: descriptive, substantive and formalistic representation of women.

### **Gender Quotas as Affirmative Action Policies**

Women's representation is important not just because it is a sign of democracy and spreads the exercise of human rights but also it will transform women's values in a positive way (Demir, 2015). Countries might adopt various types of women's representation policies which could include all the actions in promoting different dimensions of women's representation in the political arena (Mazur 2002). Independently from government, political parties as the main gate keepers of the recruitment processes in the politics might also adopt women's representation policies. The most important policy that is increasingly adopted in the world is gender quotas a type of a positive discrimination policy. There has been a growing number of countries adopting gender quotas to increase women's proportion in national parliaments. Gender quotas are considered as affirmative action policies aiming at "ensuring that women constitute at least a "critical minority" of 30 or 40%" (IDEA, 2019). Famous critical mass theory of Kanter (1977) is at the center of most debates on women's representation and legitimation of gender quotas globally. The

critical mass theory assumes that women will act together and work for women-friendly legislations only when they have a certain proportion of representation in parliament, which she calls 'tipping point' (Kanter, 1977: 986). The tipping point or so called 'threshold' is important as it leads to feminization of political behavior, policy agenda and policy outcomes (Kanter, 1977; Grey, 2001; Saint-Germain, 1989). Thus, there is an assumption and argument that once women reach at a certain proportion in parliament they start to act for women as they are keener to form strategic coalitions with other women and lobby for women's interests as well as they are more influential on men's behavior for a more women-friendly direction (Childs and Krook, 2009).

However, critical mass theory was criticized due to difficulties in identifying the critical mass in different contexts and political cultures and its theoretical assumption about a direct linear association between women's proportion in parliament and policy outcomes (Beckwith, 2007; Childs and Krook, 2009). Accordingly, the critical mass theory poses many disadvantages about research design including case selection, context, time frame, and small numbers problems (Beckwith, 2007). Besides Beckwith (2007), many other studies questioned the arguments about direct relationship between women's descriptive and substantive representation and demonstrated that women's numeric representation in the politics do not necessarily lead to women friendly policies (Ayata and Tutuncu, 2008; Celis et al., 2008; Weldon, 2002; Wide, 2002). These scholars find it ambiguous to indicate that a numerical increase of women in parliament and elected-offices guarantees women's substantive representation (Ayata and Tutuncu, 2008; Delvin and Elgie, 2008; Wide, 2002).

Another debate around adoption of gender quotas focuses on positive discrimination also called affirmative action. Affirmative action policies aim to overcome the effects of past and current discrimination against disadvantaged groups such as women, black citizens or religious minorities by redistributing the opportunities from advantaged to disadvantaged ones (Kellough, 2006). Thus, positive discrimination is applied as a compensation to the existing disadvantageous situation. Supporters of affirmative action argue that it is a legitimate tool to combat against inequalities (Akbaş ve Şen, 2013). For instance, it is argued that the natural progress of women's equal representation in politics would take about 70-80 years thus, quotas as affirmative action policies fasten the progress and open up new opportunities for

women (Demir, 2015). Moreover, when gender quotas increase the share of female legislators, it also trigger their influence on various policy issues such social welfare and health expenditures (Chen, 2010). Thus, gender quotas do not only affect the representation but also the types of policies that is adopted. In short, positive discrimination provides a legitimate framework although contradicting the notions of equality and non-discrimination in order to fasten the progress in elimination of existing inequalities and disadvantages. However, opponents of affirmative action question whether those women or minorities who achieve to enter into the political institution would have adequate standards of merit. Therefore, affirmative action is seen as a tool that lowers the qualification standards in those institutions (Kellough, 2006). However, some studies demonstrated that “the benefits of quotas outweigh their costs and that they are an effective way of tackling group-based inequality” (Morgenroth and Ryan, 2018, p.1).

In the light with the above discussions, in last decades adoption of gender quotas has become a global trend (Krook, 2004; Dahlerup 2008; Hughes et. al., 2015). It is seen as one of the effective tools to increase women representation in politics so that it is highly suggested by international agreements and conferences. International developments such as the CEDAW (1979), Vienna World Conference on Human Rights (1993) or Beijing Fourth World Conference on Women (1995) resulted in a global level action to increase women’s descriptive representation. In addition, civil society organizations started to create global networks and women’s rights advocacies to raise more awareness on women’s issues. These international linkages between state and non-state actors are particularly important in the diffusion of global human rights standards and change of values. National policies on gender quotas are also influenced by international developments and pressures (Krook, 2006; Hughes, et. al., 2015). The gender sensitivity developed by the Second Wave Women's Movement and international organizations have played a major role in increasing the prevalence gender quotas as a type of positive discrimination policies (Öztañ, 2004). In addition, international institutions such as the UN and the EU put direct pressures on national leaders and they take decisions to apply gender quotas (Krook, 2006; Öztan, 2004).

Briefly describing, there are three types of gender quotas in politics globally: 1) Reserved seats (constitutional and/or legislative), 2) Legal candidate

quotas (constitutional and/or legislative) and 3) Political party quotas (voluntary) (International IDEA, 2018). As the former two forms of quotas are regulated through legislative or constitutional means, political party quotas are not regulated through national mechanisms but on a voluntary base at party level. Thus, the role of political parties is very important to increase women's representation in politics that will be particularly questioned by this study.

Although many studies demonstrate that quota adoption is a global phenomenon, today there are still some countries like Turkey where geographic policy diffusion for gender quotas has not occurred at constitutional or legislative levels. In Turkey, some women's civil society organizations such as the Association for Supporting Women Candidates (KA-DER) have constantly demanded from the government to take the necessary actions to increase women's representation in politics, and to have at least 30 percent elective gender quota system (Yenilmez, Kılınc and Ateş, 2016; Yenilmez, 2016). Some political parties such as People's Democratic Party (PDP) apply 40 percent voluntary party quotas also leading to around 37 percent women's representation in the PDP at 2018 national parliamentary elections. However, the Justice and Development Party (JDP) objects against application of gender quotas not only because it is seen as dangerous to party progress but also it is seen as an interference with the merit of the individuals who are candidates (Yenilmez, 2016)

Considering the debates on gender quotas in Turkey, it is worth questioning whether civil society members are in favor of implication of such measurements to increase women's political representation or not. So far, there is a gap in literature questioning the attitudes towards gender quota adoption in Turkey. Another gap in the literature is that there are no studies investigating people's attitudes towards representativeness of their representatives such as MPs etc. Thus, this paper questions the perceptions of members of women's NGO's towards their attitudes about the level of representation of women's interests by political actors and institutions.

## Method

This research was designed as a face-to-face survey conducted with 735 members of women's association in Istanbul and Ankara from November 2017 to February 2018. The survey was conducted as a part of a larger project called

“Evaluating Women’s Policies from the Perspective of Women’s Organizations” funded by Scientific Research Coordination Unit of the Social Sciences University of Ankara. The survey included questions covering demographic information, attitudes towards diverse set of policy issues including, health, education, institutions, representation, family law and prevention of violence against women in Turkey. This paper only covers the data on the attitudes of women’s NGO members towards the representation of women. As actors of policy making through pressuring and lobbying the policy makers, civil society is considered as keener to follow the agenda and policy issues and thus they are more knowledgeable about the issues. Thus, civil society organizations and its activist members have a certain impact on policies particularly once they create a movement in a collective base (Coşar ve Onbaşı, 2008). This research aims to collect individual level data from the members of women’s associations on different dimensions of women’s representation. This study uses quantitative research methods including descriptive statistics and OLS regression analysis.

## Sampling

The selection of women’s associations in Istanbul and Ankara has been based on a three-level systematic unbiased selection procedure. The official web page of Internal Ministry, Associations Desk online system of associations was used as the main source to find women’s associations.

*Table 1. Sampling Method and Confidence Levels*

City	Sample Aim (5% Confidence interval) (%95 Confidence level )	Final Sample
Ankara	87 NGOs x 5 members = 435 members	76NGOs x (max. 5 members) = 370 (7% Confidence interval) (95% Confidence level )
İstanbul	123 NGOs x 5 members = 615 members	75NGOs x (max. 5 members) = 365 (9% Confidence interval) (95% Confidence level )
<b>Total</b>	<b>210 NGOs= 1050</b>	<b>151 NGOs = 735</b>

Firstly, all the women's associations that consider themselves as operating in the field of women's rights was included in the dataset. Secondly, we searched further for the names of associations with the key words: woman, girl, lady, mom, mother, feminist etc. and included all those associations having these words in their names. Lastly, we excluded all the branches of the same associations and we kept the main quarters to provide equal representation of all associations. In this way, the list of women's associations was updated for the cities of Istanbul and Ankara in November 2017. After this procedure of selection, we have found a total of 290 associations, 179 from Istanbul and 111 from Ankara. We invited all these associations to participate in our survey via mail. In addition, we called all the associations (those with available phone numbers) to convince to participate in the survey. To assure equal representation of each association, we aimed at including 5 respondents from each association at 5% confidence interval, summing up to 1050 respondents in total (See Table 1). However, we could not reach our aim of 1050 respondents because of high nonresponse rates particularly in the city of İstanbul. Thus, the final sample consisted a total of 735 respondents from 151 NGOs. Thus, the sample remained confident at 9 percent confidence interval in İstanbul and at 7 percent in Ankara. 365 respondents are from İstanbul and 370 are from Ankara.

## **Operationalization of Variables**

### *Dependent Variables*

The operationalization of women's representation attitudes focuses on descriptive, substantive and formalistic representation policies. First of all, gender quotas as the main tools to improve descriptive representation are questioned. Secondly, party level women's representation policies are taken as another important tool to increase descriptive representation. Thirdly, the most representative politician is asked in order to specify the substantive representation of women by individual political actors. Fourthly, the extent of which members of women's associations feel represented by key policy institutions and policy makers was asked. This allowed us to question the dimension of formalistic representation by focusing on the role of institutional arrange-



ments and procedures. We assume that defining the level of representativeness of key policy institutions would bring the respondent's calculations on accountability. The detailed survey questions and scales are presented in the following;

**1. Quota attitude:** "As practiced in some countries to increase the representation of women in politics, gender quotas should be introduced in Turkey." To what extent do you agree with this statement? (Likert Scale)

(1) Certainly don't agree – (5) Certainly agree

**2. Women's representation policies by the main political parties:** How successful do you find policies of the political parties, which I will tell you now, to increase the representation of women in parliament? (Likert scale)

(1) Very unsuccessful – (5) very successful

**3. The most representative politician of women's interests:** According to you, who is the politician who best represents women's expectations? (Open ended question)

**4. Representation of women's interests by key policy-makers:** From the people / institutions / organizations and political parties that I am going to tell you, to what extent do you think that they represent the expectations of women in Turkey? Can you rate between 0-10?

(1) Not representing at all – (10) Totally representing

*Actors:*

- President
- Prime minister
- Women Deputies
- Women Ministers

*Institutions:*

- Parliament
- Parliamentary Commission on Equal Opportunities for Women and Men
- Ministry of Family and Social Policy
- Municipalities

*Other:*

- NGOs
- Media

*Political parties:*

- Justice and Development Party
- Republican People's Party
- Nationalist Movement Party
- People's Democratic Party

**Index of Representation Attitudes (IRA):** For the aims of statistical analysis an Index of Representation Attitudes (IRA) was developed by utilizing actors and institutions dimensions of representation of women's interests in key government policy-makers. This measurement included 8 variables including the groups of actors and institutions to develop an index (See Table 2).

**Table 2. Correlation Matrix between Scale Items of Index of Representation Attitudes**

Actors/ Institutions	President	Prime minister	Women deputies	Women ministers	Parlia- ment	Parl. commis- sions	Ministry of FSP	Municipal- ities
President	1.0000							
Prime minister	0.9432	1.0000						
Women deputies	0.7491	0.7956	1.0000					
Women ministers	0.7980	0.8297	0.9100	1.0000				
Parliament	0.8409	0.8651	0.8066	0.8059	1.0000			
Parl. com- mission	0.7644	0.8044	0.8434	0.8790	0.8173	1.0000		
Ministry of FSP	0.8698	0.8998	0.8399	0.8829	0.8379	0.8199	1.0000	
Municipali- ties	0.7218	0.7627	0.7229	0.7814	0.7625	0.8115	0.7635	1.0000

Note: All correlation coefficients are significant at the level of  $P < 0.000$

The index is created by summing the value of all indicators with a procedure by using STATA software. This scale ranged between a minimum of 8

and a maximum of 88. Then a standardization procedure was applied to limit the score between 0 and 1 to make interpretations easier. Table 2 present correlation matrix of components of the IRA Index. As seen from the Matrix, all items are highly correlated between each other and all the coefficients are statistically significant at level of  $P < 0.000$ . In addition, the IRA Index is also highly reliable considering that Krombach's alpha coefficient for item reliability is 0.9722.

### *Independent Variables*

Thirteen independent variables are used in determining representation attitudes of members of women's NGOs (See Table 3 for descriptive statistics). All of these variables are measured at individual level and can be grouped in 4 clusters: 1) Demographics, 2) Personal ideology, 3) NGO related variables 4) Politics.

*Table 3. Descriptive Statistics of Independent Variables*

Variable Name	N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max
Education	735	6.002721	2.053771	1	9
Income	735	3.178231	2.136249	1	7
Marital Status: Married	735	0.5931973	0.491572	0	1
Age	735	41.32245	12.73673	19	78
Ankara	735	0.5034014	0.5003289	0	1
Left	735	0.4748299	0.4997061	0	1
Religiosity	735	6.644898	2.617359	1	11
Gender inequality index	735	25.88163	16.06351	10	86
Representation important	735	9.47483	2.260092	1	11
Membership	735	0.0585034	0.2348527	0	1
Administrative position	735	0.5251701	0.4997061	0	1
Index of political participation	735	12.57143	2.158564	9	18
Following policy	735	3.62449	0.9726219	1	5

Firstly, demographic variables include education, income, marital status, age and the city. They define personal background that would be very important on people's attitudes and behaviors. Secondly, personal ideology, that is measured by being leftist, being more religious or having more gender egalitarian attitudes, might play an important role in their attitudes towards their representation attitudes. Thirdly, as the sample of this research consists of members of women's associations, there some NGO related variables such

as having a membership in a second NGO or having an administrative position in a NGO are expected to have some impacts on their attitudes as well. Lastly, people's interest in politics and in women's policies is also important as these show whether they are knowledgeable about the political issues and whether they are following the agenda on women's representation policies. Table 3 presents the full list of independent variables and their descriptive statistics.

Here, it is important to mention about two indexes developed in the survey: Gender Inequality Index and Index of Political Participation. The gender equality index consists of ten questions asking ten different dimensions of gender equality. These dimensions were combined in a unique index by adding all those items' scores. Finally, the index range was between 10 and 86. The respondents were expected to rate the level of agreement between 0: Not agreeing at all to 10: Completely agreeing to the following 10 questions;

- 1) Since men are responsible for family livelihood, men should be given more salary than women.
- 2) Women are more suited to social sciences, men are more prone to numerical sciences.
- 3) Because women are more emotional than men, they have difficulty in doing professions such as management.
- 4) Men are more prone to politics than women.
- 5) Man should decide how to use the income in the family.
- 6) The level of education among men should always be higher than that of women.
- 7) The main duty of the woman in society is motherhood.
- 8) Girls and boys should benefit equally from the financial means of the family.
- 9) A man should not be expected to be involved in housework such as ironing, laundry, child care.
- 10) A woman who is unhappy in her marriage must still maintain her marriage.

Second, applying the same procedure as the gender inequality index, we created an index of political participation (See the range in Table 3) by asking them whether they agree with the following ten statements:

- 1) Political issues take my attention.

- 2) I follow the news and the agenda.
- 3) I participate in political meetings, rallies and/or marches.
- 4) I follow the political debate programs on TV.
- 5) I vote in elections.
- 6) I follow the debates in the parliament.
- 7) I volunteer activities for election campaigns.
- 8) I am a member of a political party.
- 9) I like to chat in political matters.
- 10) I read books on political issues.

## Findings

This section presents attitudes of women's NGO members towards representation of women's interests by focusing on four dimensions: 1) Gender quota attitudes, 2) Attitudes towards the best representative politician in Turkey, 3) Attitudes towards women's representation policies of main political parties, 4) Attitudes towards representation of women's interests by key policy-makers.

### *Gender Quota Attitudes*

Figure 1 presents a bar graph describing the extent to which respondents agreed or disagreed with the statement: "As practiced in some countries to increase the representation of women in politics, gender quotas should be introduced in Turkey." The Figure 1 shows that people are tended to agree with the quota adoption in Turkey as also the mean level of 650 respondents who replied this question is 3.68 over 5 as the highest score. This shows that 65,69 percent of the respondents agreed with the adoption of a type of gender quota. In brief, members of women's NGOs have a positive attitude towards adoption of gender quotas whereas those who have a negative attitude remain as the minority.

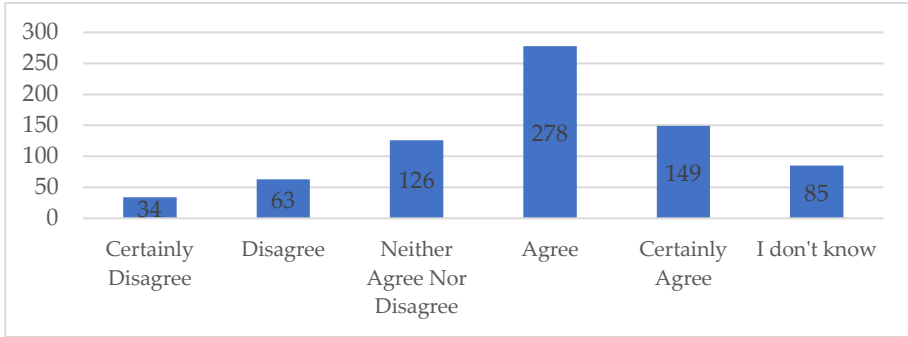


Figure 1. Gender Quota Attitudes of Members of Women's NGOs (Number of People)

### The Most Representative Politician of Women's Interests

Many politicians including MPs, ministers, and political party members are supposed to represent and seek the citizens' interests, preferences and demands when making policy decisions. However, political field does not always bring together citizens' and politicians' interests. This is partly due to party dictates, political, economic or social contexts or personal characteristics of politicians. In the light with this information, the most representative politician in Turkey was questioned among the members of women's NGOs. Figure 2 presents 10 highest ranked politicians that are mentioned by at least 2 percent of 143 members.

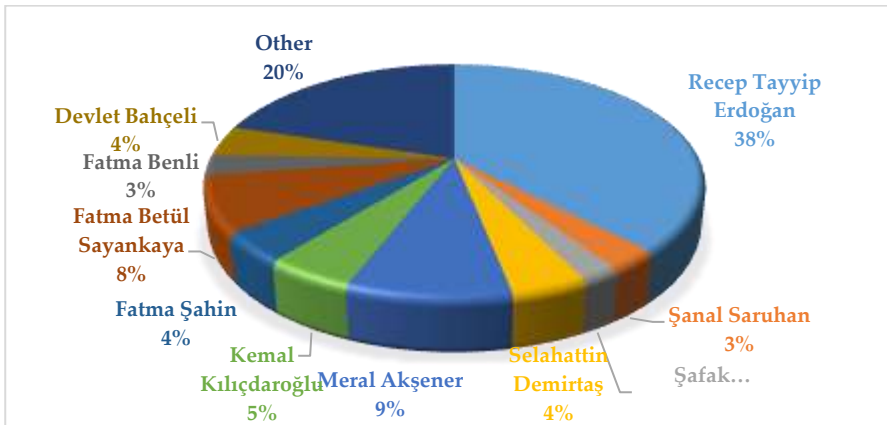
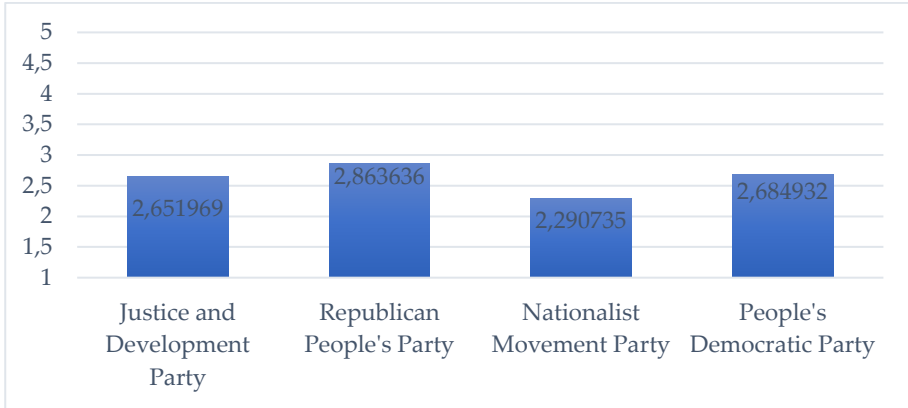


Figure 2. The percentage of the names that are mentioned for most representative politician of women's interests (N: 143)

From the sample of 735 people 467 (63.54 percent) preferred “Don’t know” option showing that most of the members of women’s NGOs avoid giving a name of a politician. In addition, 125 people (17.01%) said that “there are no such politician who represents women’s interests” demonstrating some kind of distrust for any politician. As a result, only 19,43 percent of our sample responded this question and stated a name of a politician that is presented in the Figure 2. As seen from the Figure, the President of Turkey, Recep Tayyip Erdoğan is the most preferred politician with 38 percent of whole votes and Meral Akşener who is a leader of an opposition party followed him with 9 percent. At the date of survey, the Minister of Family and Social Affairs, Fatma Betül Sayankaya, was mentioned as the best representative politician by 8 percent of the respondents. An interesting finding is that we can find all the major political party leaders - Recep Tayyip Erdoğan, Kemal Kılıçdaroğlu, Devlet Bahçeli, Meral Akşener and Selahattin Demirtaş - in the list demonstrating that members of NGOs might behave subjectively towards their political party preferences and political ideologies.

### *Women’s Representation Policies of Main Political Parties*

Political parties are the entities where candidates for elections are selected. Thus, their internal policies about equality between men and women including representation of both sexes are crucially important. Therefore, we asked how successful respondents find the policies of the political parties to increase the representation of women in parliament. This item can be seen as a question related to party politics on descriptive representation of women. The results do not vary much between political parties ranging the lowest mean level of 2.29 of Nationalist Movement Party (NMP) to 2.86 of the Republican Peoples Party (RPP). Considering that highest rank of the success is 5 in the scale, one can argue that in average respondents are not very much satisfied with political parties’ policies to increase women’s descriptive representation. Observation numbers for each political party is as the following: JDP: 635; RPP: 616; NMP: 626; PDP: 584. This shows that there is a high non-response rate for these questions, varying also which political party is at stake.



*Figure 3. Attitudes towards the Success of Party Policies to Increase Women's Representation*

### *Representation of Women's Interests by Key Policy-Makers*

There are various levels of policy-makers that can have a power on policy-making processes. In this section, attitudes towards representation of women's interest by various entities such as government actors, institutions, media, civil society and political parties are analyzed. As seen in Figure 4, there is not much fluctuation between representation levels perceived by women's NGO members. Strikingly highest score (6.47) belongs not surprisingly to NGOs as our sample consists of only women's NGO members, although one might expect even a higher mean score. Media, as an independent social institution has a mean score of 4.66 that is less than the medium level of 5. This shows that respondents are not very much happy with representation of women in media. Looking at attitudes towards political parties' representation levels, the JDP gets highest mean score of 4.86, followed by the main opposition party RPP with a score of 4.56 and PDP with 4.29. Similarly to the results of previous section on the success of party policies to increase representation, the lowest mean score belongs to the NMP (4.10) demonstrating that from these four political parties the NMP is seen as the least responsive to women's expectations.

Turning at the government actors, the mean level of women's representation ranges from the lowest for prime minister (4.78) to the highest for women deputies (5.28). One can argue that the difference between actors is between



.5 over a 10-point scale that does not reflect a significant change between different government actors. The difference between government institutions is even less than the actors as the highest score is 4.99 for Ministry of Family and Social Affairs and the lowest is 4.82 for the Parliament. Thus, considering this small variance, we can argue that except NGOs, governmental actors have higher levels of representation perception considering the fact that women deputies (5.28), women ministers (5.02) and the president (5.07) are only actors which could pass the mean of 5. Although we should keep in mind that the trust in actors can be open to fluctuation as the actors might change after their term for service finishes.

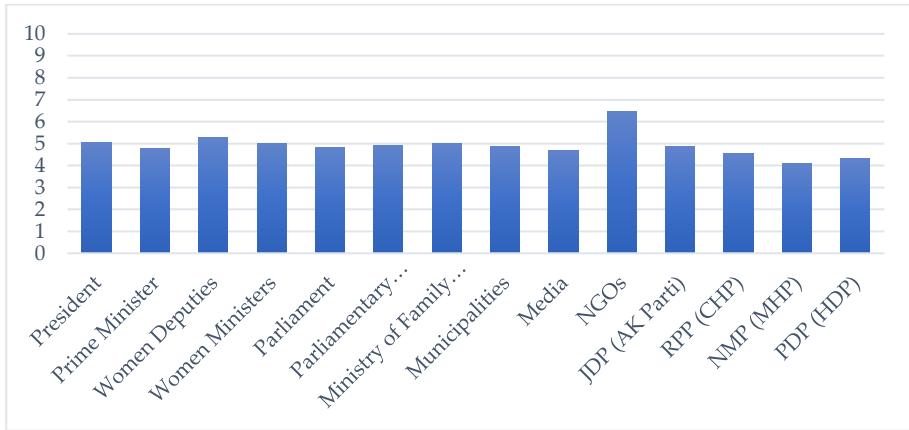


Figure 4. Attitudes towards the mean level of representation of women's interests by various entities.

### Determinants of the Index of Representation Attitudes

Table 4 presents the results of OLS Regression analysis of the determinants of NGO member's attitudes towards representation of governmental policy-makers. The adjusted R square of .46, which is quite high for social science analyses, demonstrates that the statistical model explains 46 percent variance in the dependent variable. Starting with demographic variables the regression coefficient of education is insignificant demonstrating that education levels does not have a statistically significant impact on peoples' attitudes. Income and marital status have positive and significant coefficients showing that the

higher is the income the higher they think that government actors and institutions are more representative to women's interest. Married people are also more tended to be satisfied with the representativeness of government institutions. The age variable has a negative and significant coefficient showing that the older the respondent is, the less score they assign to the IRA so older people are more critical about representation of women's interest by governmental policy-makers. In addition people whose NGOs are located in Ankara are also less happy with representation of women's interest by governmental policy-makers looking at the negative coefficient.

Turning at the ideological stances, the people with leftist ideological backgrounds tended to give less scores of IRA. In the contrary the more the people are religious, the more they think that governmental institutions and actors are representative of women's interests. Gender inequality index is also negatively associated with IRA showing that the more people have gender equal attitudes the less they are satisfied with the representativeness of government institutions.

Regarding NGO related variables, being a member in a second NGO seems to have no significant impact on IRA. However, being in an administrative position in a women's NGO has a positive coefficient showing that those people who are at administration of their NGOs seems to have more positive attitudes towards representation of women's interests in governmental institutions and actors.

Lastly, the more people follow women's policies, the less they find governmental institutions and actors representative of women's interests. This might be due to their level of knowledge on women's policies that results in their dissatisfaction with representation activities. On the other hand, political participation does not seem to play an important role on women's NGO member's attitudes towards their perception of governmental representation.

**Table 4. OLS Regression Analysis of Index of Representation Attitudes**

Variable Name	OLS Model
Education	0.00264 -0.73
Income	0.0101** -2.86
Marital Status: Married	0.0461** -2.98
Age	-0.00197** (-3.28)
Ankara	-0.0919*** (-5.25)
Left	-0.110*** (-6.78)
Religiosity	0.0295*** -9.35
Gender inequality index	0.00227*** -4.46
Representation important	-0.0124*** (-3.69)
Membership	0.0184 -0.58
Administrative position	0.0690*** -3.91
Political participation	-0.000452 (-0.12)
Following policy	-0.0213** (-2.61)
Constant	0.410*** -4.96
N	735
Adj. R-sq	0.467

Note: *t* statistics in parentheses

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

## Conclusions

This study aimed at questioning whether women's NGO members think that different policy-makers such as government actors, institutions and political parties represent women's interest or not. This question was answered by conducting a survey with members of women's associations in a four step analysis. At the first level, NGO member's attitudes towards gender quotas

was examined. This section demonstrated that gender quotas are seen as a positive mechanism to increase women's representation in parliament. Therefore, policy-makers might take into consideration NGO's demands and formulate gender quotas by having an in-depth analysis of global examples and Turkish conjuncture. Secondly, most of the respondents avoid replying the question on the best representative politician of women's interests in Turkey. From those who responded, the President of Turkey, Recep Tayyip Erdoğan was mentioned with the highest percentage (%38). In addition, all other political party leaders were also in the list of top 10 that made us to interpret these replies as a political and ideological decision rather than real perception. Thirdly, none of the political parties receives a high credibility about representation of women's interests both at institutional and policy level. This shows that political parties need to spend more efforts to integrate women at all levels of party politics. Lastly, the results proposed that members of women's NGOs in general does not have high levels satisfaction with representation of women's interest by government actors and institutions. Particularly, those NGO members who are not married, with lower income statuses, older, less religious and have more leftist ideologies are less happy with women's representation. These findings might address a possible concern about a feeling of being ignored or marginalized by governmental actors and institutions. Thus, policy-makers better need to focus more on those women such as who are not married, and/or leftist, and/or less religious or with lower incomes and their needs in policy making processes. Some of these demographical characteristics might be also a determinant of awareness on women's issues in Turkey that might be also an explanation for The NGO members which are based in Ankara, the capital of Turkey. They are also less satisfied with women's representation. This result might be because their geographical closeness could increase their awareness and knowledge through their individual or institutional experiences with some of the public offices such as presidency, parliament or ministries. As a result, they might have higher expectations of responsiveness in comparison to those members who geographically are more distanced. Relating to this people who follows women's policies are less satisfied with the women's representation policies. Thus, we see a clear impact of awareness and knowledge on satisfaction with the policies. Moreover, whether people have gender inequality attitudes, and whether they have an administrative position at the NGO level have a negative

impact on their attitudes towards representation of women's interest at the government level. Having more gender egalitarian attitudes brings together expectations on better gender equality policies including women's representation in different levels of government. Thus, it is assumed that these expectations result in a more negative attitude towards IRA. Being in an administrative role in a women's NGO also require one to be more active in the functioning of the association, contacting more with policy makers, other NGOs and public. Thus, those respondents who are in administrative positions assumed to get more possessed in women's issues. The awareness and knowledge on the women's issues might generate less satisfaction and lead to negative attitudes towards representation of women's interests in governmental actors and institutions.

Considering the fact that a women-friendly state need to have high women's representation in decision making, high incorporation of women at the state structures, and high responsiveness to women's representation by political structures (Vickers, 2006), it can be argued that Turkey still needs to accomplish some more representative and responsive structure and policy making process. State actors, institutions as well as political parties need to spend more efforts to improve women's representation not only at the descriptive level but also at formalistic and substantive levels. Thus, this study has very important policy implications. Policy makers certainly need to be more responsive to women's NGOs, to women's interests and expectations. Thus, the women's NGOs needed to be integrated in policy processes by applying certain mechanisms such as conducting wide range surveys, organizing workshops and hearings. Women's attitudes on women's policies can be also gathered by doing public opinion surveys. In addition, government institutions need to integrate gender mainstreaming in their institutional structure and decision-making processes. Policy actors particularly need to count on women when they adopt new public policies since the women are one of the main receivers of the public services and public policies.

**Acknowledgements:** I owe my sincere gratitude to the Project Team of the Evaluating Women's Policies from the Perspective of Women's Organizations Project; Doç. Dr. Gökhan Savaş, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Güç, Ar. Gör. Dilek Çakır and Mrs. H. Rojda Aykaç, without whom this survey research cannot be completed.

## Kaynakça / References

- Akbaş, K. and Şen, İ. G. (2013). Türkiye'de kadına yönelik pozitif ayrımcılık: Kavram, uygulama ve toplumsal algılar. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13, 165- 189.
- Anıl, E., Arın, C., Berktaş, A., Hacimirzaoglu, Bingöllü, M., İlkaracan, P., and Amado, L. E. (2005). *Turkish civil and penal code reforms from a gender perspective: The success of two nationwide campaigns*. İstanbul: Women for Women's Human Rights (WWHR) – NEW WAYS.
- Arslan, D. A. (2004). Türk siyasi elitleri arasında kadının temsili. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 103- 120.
- Atchinson, A. (2015). The impact of female cabinet ministers on a female-friendly labor environment. *Journal of Women, Politics & Policy*, 36(4), 388-414.
- Ayata, A. G., and Tutuncu, F. (2008). Critical acts without critical mass: The substantive representation of women in the Turkish parliament. *Parliamentary Affairs*, 61(3), 461-475.
- Aydın, A. and Kahraman, Ö.F. (2017). Türkiye'de kadın temsili sorunsalına kadın bakanlar bağlamında bir bakış. *Yasama Dergisi*, 31, 46-64.
- Beckwith, K. (2007). Numbers and newness: The descriptive and substantive representation of women. *Canadian Journal of Political Science*, 40(1), 27-49.
- Belli, A. (2017). Yerel yönetimlerde kadın temsili ve yerel demokrasi. *Yasama Dergisi*, 31, 65-88.
- Biricikoğlu, (2013). Yerel yönetimlerde kadın temsiline yetersizliği: sakarya ilinde yapılan bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(3), 65-96.
- Bratton, K. A., and Ray, L. P. (2002). Descriptive representation, policy outcomes, and municipal day-care coverage in Norway. *American Journal of Political Science*, 46(2), 428-437.
- Caiazza, A. (2002). Does women's representation in elected office lead to women-friendly policy? *IWPR Publication #1910*. Washington DC: Institute for Women's Policy Research.
- Çakır, S. (2013). *Osmanlı kadın hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Celis, K., Childs, S., Kantola, J., and Krook, M. L. (2008). Rethinking women's substantive representation. *Representation*, 44(2), 99-110.
- Chaney, P. (2008). Devolved governance and the substantive representation of women: the second term of the national assembly for wales, 2003–2007. *Parliamentary Affairs*, 61(2), 272-290.
- Chen, L. (2010). Do gender quotas influence women's representation and policies? *The European Journal of Comparative Economics*, 7(1), 13-60.

- Childs, S. and Krook, M.L. (2009). Analysing women's substantive representation: From critical mass to critical actors, government and opposition, 44(2), 125-145.
- Childs, S., and Withey, J. (2004). Women representatives acting for women: Sex and the signing of early day motions in the 1997 British Parliament. *Political Studies*, 52, 552-564.
- Coşar, S., and Onbaşı, F. G. 2008. Women's movement in Turkey at a crossroads: From women's rights advocacy to feminism. *South European Society and Politics*, 13(3), 325-344.
- Dahlerup, D. (2008). Gender quotas – Controversial but trendy: On expanding the research agenda. *International Feminist Journal of Politics*, 10(3), 322-328.
- Demir, Z. (2015). Kadınların siyasete katılımı ve katılımı artırmaya yönelik stratejiler. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-59.
- Devlin, C., and Elgie, R. (2008). The effect of increased women's representation in parliament: The case of Rwanda. *Parliamentary Affairs*, 61(2), 237-254.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde kadınların siyasal hayata katılım mücadelesi, *Yasama Dergisi*, 10, 5-59.
- Grey, S. (2001). Women and parliamentary politics: Does size matter? Critical mass and women mps in the new zealand house of representatives. *Paper presented at the 51st Political Studies Association Conference*, 10-12 April, Manchester, UK.
- Hughes, M.H., Krook, M.L. and Paxton, P. (2015). Transnational women's activism and the global diffusion of gender quotas, *International Studies Quarterly*, 59, 357-372.
- IDEA-Institute for Democracy and Electoral Assistance. (2019). Gender QUOTAS DATABASE, Retrieved February 15, 2019 from, <https://www.idea.int/data-tools/data/gender-quotas/quotas>
- İlkaracan-Ajas, I. (2008). Birleşmiş Milletler CEDAW sürecinde sivil toplum örgütleri ile savunuculuk ve lobicilik Türkiye gölge raporları: 1997 & 2005 deneyimleri. İstanbul: Women for Women's Human Rights (WWHR) - New Ways.
- KADER-Kadın Adayları Eğitime ve Destekleme Derneği. (2011). Siyasette kadının temsili araştırması, Retrieved February 15, 2016 from; [http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/11/2011\\_04\\_KONDA\\_Siyasette\\_Kadın\\_Temsili\\_Raporu.pdf](http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/11/2011_04_KONDA_Siyasette_Kadın_Temsili_Raporu.pdf)
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: skewed sex ratios and responses to token women. *The American Journal of Sociology*, 82(5), 965-990.

- Kellough, J. E. (2006). *Understanding affirmative action: Politics, discrimination, and the search for justice*. Washington: Georgetown University Press.
- Krook, M. L. (2006). Reforming representation: The diffusion of candidate gender quotas worldwide. *Politics & Gender*, 2, 303-327.
- Krook, M.L. (2004). Gender quotas as a global phenomenon: Actors and strategies in quota adoption. *European Political Science*, 3(3), 59-65.
- Lovendusky, J. (2005). *Feminizing politics*. Cambridge: Polity Press.
- Mazur, A. G. (2002). *Theorizing feminist policy*. New York: Oxford University Press.
- Montoya-Kirk, C. (2005). *Italian culture and women's rights policy: Reproductive rights and violence against women*. Paper presented at the American Political Science Association Conference, Washington, D.C.
- Morgenroth, T. and Ryan, M. K. (2018). Quotas and affirmative action: Understanding group-based outcomes and attitudes. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(3), 1-14.
- Öztaş, E. (2004). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve olumlu ayrımcılık. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(1), 203-235.
- Paker, H. (2009). Kimlik siyaseti ve Türkiye'deki kadın örgütlerine katılım CIVICUS uluslararası sivil toplum endeksi projesi (STEP) II Türkiye Yan Raporları. İstanbul: TÜSEV.
- Pitkin, H. F. (1967). *The concept of representation*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Raaum, N. C. (2005). Gender equality and political representation: A Nordic Comparison. *West European Politics*, 28(4), 872-897.
- Reingold, B., and Harrell, J. (2010). The impact of descriptive representation on women's political engagement: Does party matter? *Political Research Quarterly*, 63(2), 280-294.
- Saint-Germain, M. A. (1989). Does their difference make a difference? The impact of women on public policy in the Arizona Legislature. *Social Science Quarterly*, 70(4), 956-968.
- Sancar, S. (2008). Türkiye'de kadınların siyasal kararlara eşit katılımı. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), 173-184.
- Sancar, S. 2010. Türkiye'de kadınların hak mücadelesini belirleyen bağlamlar sivil toplumun geliştirilmesi için örgütlenme özgülüğünün güçlendirilmesi projesi: Ref. No: TR0401.04/001



- Schumacher, K. L. (2008). *Maternity leave policy & representation of women: An analysis of descriptive representation, parliamentary factors, and civil society contexts predicting substantive representation of women*. Paper presented at the MPSA Annual National Conference, Chicago.
- Schwindt-Bayer, L. A., and Mishler, W. (2005). An integrated model of women's representation. *The Journal of Politics*, 67(2), 407-428.
- Stetson, D. M., and Mazur, A. G. (1995). Introduction. In Stetson, D. M., and Mazur, A. G. (Eds.). *Comparative State Feminism*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vickers, J. (2006). What makes some democracies more 'women-friendly'? paper presented at the 78th annual conference of political science association, York University, Toronto.
- Waylen, G. (2008). Enhancing the substantive representation of women: lessons from transitions to democracy. *Parliamentary Affairs*, 61(3), 518-534.
- Weldon, S. L. (2002). Beyond bodies: Institutional sources of representation for women in democratic policymaking. *The Journal of Politics*, 64(4), 1153-1174.
- Wide, J. (2002). *Women's political representation around the globe*. paper presented at the commonwealth conference on educational administration and management (CCEAM), Umea, Sweden.
- Yaylı, H. and Eroğlu, G. (2015). Yerel katılım bağlamında Türkiye'de kadın temsili. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 504-524.
- Yenilmez, M. I., Kılınç, C. Ç. and Ateş, Alper. (2016). The politics of gender representation, *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 22, 1-26.
- Yenilmez, M.I. (2016). Gender quotas and comparative politics. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 109-129.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Ertan, S. (2020). Attitudes of women's NGO members towards women's representation in Turkey. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 15(25), 3138-3166. DOI: 10.26466/opus.659064

## Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyini Etkileyen Faktörler ve Ders Performansları Üzerinde Nomofobinin Etkisi

DOI: 10.26466/opus.650312

\*

Haydar Hoşgör \*

\* Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Uşak/Türkiye

E-Posta: [haydar.hosgor@usak.edu.tr](mailto:haydar.hosgor@usak.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1174-1184](https://orcid.org/0000-0002-1174-1184)

Öz

*Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörlerin saptanması ve onların ders performansları üzerinde nomofobi etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Tanımlayıcı türdeki bu çalışmanın katılımcılarını, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da sağlıklı ilgili farklı bölümlerde okuyan 258 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım vd. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Nomofobi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin nomofobi düzeyi ( $3,23\pm 0,81$ ) ortalamanın üzerinde hesaplanmıştır. Akıllı telefonun günlük kontrol edilme sıklığı ( $\beta=0,35$ ), şarj cihazı taşıma durumu ( $\beta=-0,12$ ), uyanır uyanmaz akıllı telefonun kontrol edilmesi durumu ( $\beta=-0,29$ ), akıllı telefon üzerinden sosyal medyanın günlük kullanım süresi ( $\beta=0,15$ ) değişkenlerinin, öğrencilerin nomofobi düzeyini anlamlı etkilediği saptanmıştır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin nomofobi düzeylerinin; akıllı telefon ve sosyal medya kullanım nitelikleri tarafından %30 oranında yordandığı hesaplanmıştır. Nomofobi gizil değişkeni ve onun alt boyutlarını teşkil eden gözlem değişkenleri arasındaki tüm yolların da pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dersi derste dinleme ( $\beta=-0,22$ ) ve derse katılım düzeyleri ( $\beta=-0,13$ ) üzerinde nomofobinin negatif ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Özetle öğrencilerin nomofobi düzeyleri arttıkça ders dinleme ve derse katılım performansları düşmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Nomofobi, Mobil Teknolojiler, Akıllı Telefon Bağımlılığı, Ders Performansı, Üniversite Öğrencileri,

## The Factors Influencing Nomophobia Level of University Students and the Effect of Nomophobia on the Course Performances

\*

### Abstract

*In this study, it was aimed to determine the factors that affect the nomophobia levels of the students and the investigation of the effect of nomophobia on their lesson performances. The participants of this descriptive study consists of 258 students who are studying in different department related to health in Istanbul in the 2017-2018 academic year spring semester. In the data collection, the Nomophobia Questionnaire, which was developed by Yıldırım and Correia (2015) and adapted to Turkish by Yıldırım et al. (2016), was used. In the data analysis, descriptive statistics, confirmatory factor analysis and structural equation model were used. The nomophobia levels of the students is calculated above the average ( $3,20 \pm 0,81$ ). It was determined that the variables of the frequency of the smartphone's daily control ( $\beta=0,35$ ), carrying the status of the charger ( $\beta=-0,12$ ), controlling the status of the smartphone as soon as waking up ( $\beta=-0,29$ ), and daily use time of social media by means of the smartphone ( $\beta=0,15$ ) were affecting the nomophobia levels of students significant. In other words, the nomophobia levels of the students were predicted with 30% rate by the qualities of the smartphone and social media usage. All pathways between the nomophobia latent variable and the observational variables constituting its sub-dimensions were also found to be positive and significant. There was a negative and significant effect of nomophobia on students' listening to the course ( $\beta = -0.22$ ) and its participation levels ( $\beta = -0.13$ ). In summary, as students' nomophobia levels increase, their course performances decrease.*

**Keywords:** *Nomophobia, Mobile Technologies, Smartphone Addiction, Lesson Performance, University Students*

## Giriş

Günümüzün modern ve dijitalleşen dünyasında anksiyete yaşamın kaçınılmaz bir stres kaynağıdır. Akıllı telefondan mahrum kalma korkusu olarak bilinen nomofobi ise, stres kaynakları listesine yeni eklenen bir kavramdır. Bir diğer ifadeyle akıllı telefon bağımlılığı olarak literatürde yer alan nomofobi, sanal iletişimi sağlayan teknolojik gelişmelerin bir sonucudur (Pavithra vd., 2015, s.340). Özellikle teknolojik açıdan cep telefonları, son yıllarda olağanüstü bir gelişim kaydederek, bireylerin günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline almıştır (Argumosa-Villar vd., 2017, s.127). Dasgupta vd. (2017, s.199); önemli teknolojik gelişmeler ve akıllı telefonların azalan maliyetleri dolayısıyla dünya genelinde mobil bağımlılığın giderek artmakta olduğunu ve buna gerekçe olarak da 2012'nin üçüncü çeyreğinde dünya genelinde bir milyar akıllı telefon kullanıldığını belirtmektedir.

"We are Social" tarafından her yıl yayınlanan "Digital in 2018" Raporu'nda; yaklaşık 7,6 milyarlık dünya nüfusunun %68'inin akıllı telefon kullandığı, yaklaşık %53'ünün internet kullandığı, %42'sinin sosyal medyayı aktif olarak kullandığı ve yaklaşık %39'unun ise sosyal medyaya akıllı telefonları vasıtasıyla bağlandığı raporlanmıştır (We are Social, 2018). Yine aynı raporda 81,3 milyon nüfusa sahip olan Türkiye'de ise ilgili oranların sırayla; %90, %67, %63 ve %54 olduğu belirtilmiştir.

The Deloitte Times (2018)'in Raporu'nda; Türkiye'deki mobil kullanıcıların günde ortalama 78 kez (13 dakikada bir) akıllı telefonlarını kontrol ettikleri ve uyandıktan sonraki ilk 15 dakika içerisinde akıllı telefonlarına bakma oranlarının %79 olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Türkiye'deki mobil telefon kullanıcılarının gün içerisinde akıllı telefonlarına bakma ortalamalarının Avrupa'ya kıyasla 1,5 kat daha fazla olduğunun altı çizilmiştir. Bu veriler, Türkiye örneğinde nomofobik eğilimin giderek artmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda yer verilen raporlara ilişkin verilerden de anlaşıldığı üzere, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de nüfusun büyük bir çoğunluğu nomofobik etkilere oldukça açıktır. Nitekim Kanmani vd. (2017, s.6) de, dünya genelinde milyonlarca insanın nomofobiden muzdarip olduğunu ve bundan en fazla etkilenen grubun 18-24 yaş aralığındaki genç ergenlerden meydana geldiğini ifade etmektedir.

Choliz (2010, s.373); akıllı telefonların, 21. yüzyılın uyuşturucu olmayan bağımlılıklardan birisi olarak görülmeye başlandığına değinmektedir. Bir diğer taraftan Gezgin vd. (2017, s.5) ise bu bağımlılığın teknoloji kaynaklı mı yoksa sendrom mu olduğu hususuna dikkat çekmektedir. Teknoloji kökenli bir bağımlılık olarak ele alındığında, tipik bir nomofobik bireyin profili şu şekilde sıralanabilir: gelen arama ve bildirimleri takıntılı düzeyde kontrol eder, her nereye giderse gitsin telefonunu yanından ayırmaz, uygunsuz zamanlarda bile telefonunu kullanır, yanında sürekli şarj cihazı taşır, uyanır uyanmaz akıllı telefonunu kontrol eder, geceleri telefonunu kapatmaz ve akıllı telefonu ile yatakta zaman geçirir (Kanmani vd., 2017, s.6).

### Kavramsal Çerçeve

Günümüz yüzyılının hastalığı olarak görülen nomofobi, akıllı telefon veya bilgisayar ile bağlantının kesilmesi durumunda maruz kalınan genel bir gerginlik ve huzursuzluk halidir (King vd., 2010, s.52). İngilizce’de nomophobia (**no mobilephone phobia**) sözcüğünün kısaltılmasından türetilmiş (Rosales-Huamani vd., 2019: 2) olan nomofobi (akıllı telefondan mahrum kalma korkusu), modern çağın yeni fobisi olarak ele alınmaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders)’nın beşinci basımında bir hastalık olarak yer almamış olmasına rağmen nomofobinin, ilgili yayının bir önceki basımında özel bir korku türü olarak yer alması gerektiği önerilmiştir (Bragazzi ve Puente, 2014).

Bireyleri temel ihtiyaçlarını tatmin noktasında yetkin kılan akıllı telefonlar, belirgin yararlarının yanı sıra bazı problemlere de sebep olabilmektedir (Yıldırım ve Correia, 2015, s.130). Buna paralel olarak Alosaimi vd. (2016, s.676) de; bilgiye kolay erişim, sosyal bağlantı ve çoklu iletişim ortamları gibi akıllı telefonların pek çok faydalarının yanı sıra, bu türden mobil cihazların kullanımı dolayısıyla maruz kalınan sağlık sorunlarına işaret etmektedir. 2367 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen ilgili çalışmada; akıllı telefon kullanmanın bir sonucu olarak katılımcıların %43’ünün uyku saatlerinin azaldığı ve ertesi gün enerjilerinin düştüğü, %30’unun ise daha sağlıksız bir yaşam tarzına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde mevcut alan yazında akıllı telefon kullanım sıklığıyla; mobil telefon bağımlılığı, kaygı, stres ve depresyon arasında pozitif ilişkilerin görüldüğünü raporlayan pek çok

araştırma (Roberts ve Pirog, 2013; Nikhita vd., 2015; Billieux vd., 2015; Takao vd., 2009) mevcuttur. Özellikle genç neslin günlük yaşamını fiziksel ve ruhsal açıdan olumsuz etkileyen nomofobinin (Broughton, 2015), parmak yapısını bozduğu, dikkat dağınıklığına yol açtığı, uyku kalitesine zarar verdiği ve yabancılaşmayı tetiklediği (King vd., 2013; Ming vd., 2006) bilinmektedir.

Yıldırım ve Kışioğlu (2018, s.476) akıllı telefonların problemlili kullanımının; boyun ağrısı, depresyon, hoşgörü eksikliği, sosyal izolasyon, yalnızlık, düşük öz saygı, yaşam beklentisinde azalma ve aile içi ilişkilerin bozulması gibi birçok sorunla ilintisine değinmektedirler. King vd. (2014, s.29)'nin deney grubu (açık alan korkusu yaşayan 50 panik ataklı) ve kontrol grubu (psikiyatrik rahatsızlığı olmayan 70 kişi) vasıtasıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki nomofobik katılımcıların kaygı, taşikardi, solunum değişiklikleri, titreme, terleme, panik ve depresyon düzeylerinde önemli artışlar görüldüğü ortaya konulmuştur.

Kwon vd. (2013, s.1); akıllı telefonlarından video izleyerek trafik işaretlerine dikkat etmeksizin yürüyen yayaların yaşamlarını kaybedebildiğine, araç kullanırken akıllı telefonlarıyla meşgul olan sürücülerin ölümlü kazalara karışabildiğine, ilköğretim çağındaki çocukların oyun ve videolar dolayısıyla akıllı telefon bağımlısı haline dönüşebildiğine ve bu sebeple sınıf içi ders konsantrasyonlarında düşüş yaşanabildiğine atıf yapmaktadırlar. Ünal (2015); casus yazılımlar ile akıllı telefon şifrelerinin ele geçirilip insanların özel yaşamlarına müdahale edilebilmesi gibi çeşitli sorunların varlığını vurgulamaktadır. Sert vd. (2019, s.2) ise bu sorunlara ek olarak baş ve sırt ağrısı, görme bozukluğu, obezite, karpal tünel sendromu, davranış bozuklukları, umutsuzluk, güvensizlik, zihinsel yorgunluk, aleksitimi, düşük iş performansı ve verimsiz zaman yönetiminin varlığına dikkat çekmektedir.

Bilgisayar laboratuvarlarına erişimin daha kolay olduğu üniversite kampüslerinde nomofobi yaygınlığının daha yüksek olduğunu; hatta ortaokul ve lise öğrencilerinde de görüldüğünü vurgulayan Wallace (2014, s.12)'nin görüşlerinden yola çıkarak, nomofobinin ders performansı ve akademik başarı üzerindeki etkilerine odaklanmak önemli olabilir. Zira, özellikle sınıf ortamında cep telefonu kullanımının toplumda kabul edilemez bir durum olduğu, aynı ortamı paylaşan diğer bireylerin dikkatini dağıttığı ve şikâyetlere sebep olduğu bilinmektedir (Campbell, 2004). Çünkü Türkiye gibi, öğrencilerin akademik başarı veya başarısızlığının kişi, aile ve toplum nezdinde kıymetli olduğu ülkelerde, toplumsal gelişim için başarılı ve kalifiye insan

kaynağının varlığı en temel güç (Dikmen, 2016) olarak değerlendirilmektedir. Ulusal literatürde kısıtlı sayıda araştırma olmasına rağmen, uluslararası literatürde öğrencilerin akademik performansları ile nomofobi ilişkisini ele alan çok sayıda çalışmanın varlığı da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Örneğin Ahmed vd. (2019)'nin 157 fizyoterapi öğrencisiyle yaptığı çalışmada, akademik performans ile nomofobi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Louragli vd. (2018) tarafından 541 ergenle yürütülen araştırmada nomofobi ile okul performansı arasında ters yönlü bir ilişki saptanmış ve bu ilişkide akıllı telefonların rolünün dizüstü bilgisayarlara kıyasla daha etkili olduğu sonucuna erişilmiştir. Pakistan'da tıp eğitimi gören 308 kız öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada (Aman vd., 2015); öğrencilerin %81'inin akıllı telefon aldıktan sonra günlük rutinlerinin değiştiği, %53'ünün ise akademik performanslarının olumsuz etkilendiği rapor edilmiştir. Mendoza vd. (2018); kısa bir derste akıllı cep telefonuna sahip olmanın, derste 10-15 dakika öğrenme ve dikkat üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. 554 diş hekimi adayının katılımıyla Prasad vd. (2017) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise; öğrencilerin yaklaşık %39,5'i eğer akıllı cep telefonları ile daha fazla zaman geçirirse, mesleki sınavlardan daha düşük not alacaklarını belirtmişlerdir.

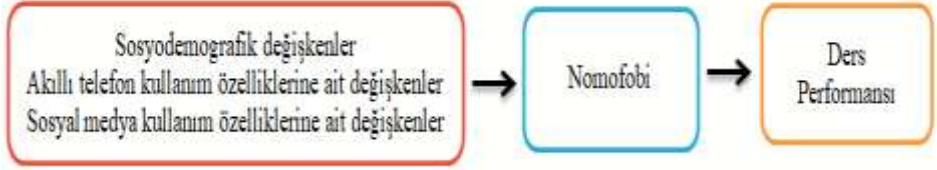
## Yöntem

### *Çalışmanın Amacı ve Önemi*

Bu çalışmanın temel amacını; üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve öğrencilerin ders performansları üzerinde nomofobi etkisinin araştırılması oluşturmaktadır. Bu çalışmanın gerek sağlıkla ilgili bölümlerde eğitim gören bir örneklem grubunda gerçekleştirilmiş olması, gerekse de nomofobinin öncülleri ve ders performansı üzerinde nomofobi etkisini ulusal düzeyde irdeleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması, alandaki mevcut boşluğun giderilmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Ayrıca öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin belirlenmesi, dolaylı yoldan ders performansları üzerinde olumsuzluk teşkil eden nedenlerin anlamlandırılması ve gerekli önlemlerin alınması noktasında da anahtar bir role sahip olabilmektedir.

### Çalışmanın Modeli ve Hipotezleri

Çalışmanın amacı doğrultusunda tasarlanan araştırma modeli (Şekil 1), aşağıdaki hipotezler vasıtasıyla test edilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

- H<sub>1</sub>: Cinsiyet, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>2</sub>: Yaş, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>3</sub>: Bölüm, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>4</sub>: Akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>5</sub>: Şarj cihazı taşıma durumu, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>6</sub>: Uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol etme durumu, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>7</sub>: Yatağa akıllı telefonla girme durumu, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>8</sub>: Akıllı telefonu gece kapatma durumu, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>9</sub>: Sosyal medyada sahip olunan hesap sayısı, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>10</sub>: Akıllı telefon üzerinden sosyal medyanın günlük kullanım süresi, nomofobi düzeyini etkiler.
- H<sub>11</sub>: Nomofobi düzeyi, bilgiye ulaşamama boyutunu etkiler.
- H<sub>12</sub>: Nomofobi düzeyi, cihazdan yoksunluk boyutunu etkiler.
- H<sub>13</sub>: Nomofobi düzeyi, iletişimi kaybetme boyutunu etkiler.
- H<sub>14</sub>: Nomofobi düzeyi, çevrimiçi olamama boyutunu etkiler.
- H<sub>15</sub>: Nomofobi düzeyi, dersi derste dinleme düzeyini etkiler.
- H<sub>16</sub>: Nomofobi düzeyi, derse katılım düzeyini etkiler.



### ***Çalışmanın Türü ve Katılımcıları***

Bu araştırma tanımlayıcı bir desende tasarlanmıştır. Tanımlayıcı çalışmaların amacı; olgu ve nesnelerin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu türden tanımlayıcı tasarımlarda, toplanan verilerin analiz edilerek belirli sonuçlara erişilmesi gerekmektedir (Altunışık vd., 2010, s.69).

Kolayda örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını, İstanbul'da sağlıkla ilgili farklı bölümlerde (hemşirelik, ebelik, ilk ve acil yardım, anestezi, fizyoterapi, radyoterapi) okuyan ön lisans ve lisans düzeyindeki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayanan çalışmada, öğrencilerin kendilerine ait internet paketi olan bir akıllı telefona ve sosyal medya hesabına sahip olmaları ön koşulu aranmıştır. Araştırma kapsamında 279 veri toplanmış; fakat uygun şekilde doldurulmayan 21 adet anketin elimine edilmesi sonucu 258 veri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik göstergelerine ek olarak akıllı telefon ve sosyal medya kullanım niteliklerine ilişkin veriler de Tablo 1'de sunulmaktadır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Katılımcıların nomofobi düzeylerini ölçmek için Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım vd. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Nomofobi Ölçeği kullanılmıştır. "Bilgiye Ulaşamama", "Cihazdan Yoksunluk", "İletişimi Kaybetme" ve "Çevrimiçi Olamama" alt boyutlarından oluşan ölçek, toplam 20 maddeye sahiptir. Orijinali 7'li Likert tipi ölçekten oluşmasına karşın bu çalışmada, katılımcıların cevap vermelerini kolaylaştırmak amacıyla 5'li Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Buna ek olarak her bir öğrencinin dersi derste dinleme ve derse katılım düzeyleri, kendileri tarafından 10 üzerinden derecelendirilmiştir (1: Düşük düzey; 5: Orta düzey, 10: Yüksek düzey). Mevcut literatürün taranmasıyla oluşturulmuş olan demografik bilgi formunda katılımcıların; cinsiyet, yaş, bölüm bilgileri; akıllı telefon kullanım özellikleriyle ilgili olarak telefonun günlük kontrol edilme sıklığı, yanında şarj cihazı taşınma durumu, uyanır uyanmaz telefonun kontrol edilme durumu, yatakta telefonla zaman geçirilme durumu, telefonun gece kapatılma durumuyla ilgili bilgiler; çevrimiçi ortamlarda yer alma durumuyla ilgili olarak ise sosyal medyada sahip olunan hesap sayısı, akıllı telefon

üzerinden sosyal medyanın günlük kullanım süresi gibi bilgiler yer almaktadır.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Verilerin toplanmasında yüz yüze anket yönteminden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile doğrulayıcı faktör analizine yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İlgili analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS V.21 ve AMOS V.23 programlarından faydalanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların %75,6'sının kadınlardan oluştuğu ve yaş ortalamalarının 21,7 ( $\pm 4,6$ ) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %20,2'si ilk ve acil yardım, %12,4'ü radyoterapi, %13,2'si ebelik, %12,4'ü hemşirelik, %22,1'i anestezi, %19,8'i ise fizyoterapi bölümlerinde okumaktadırlar. Katılımcıların akıllı telefonlarını gün içerisinde ortalama 35,8 kez kontrol etmekte, %50,8'i yanlarında sürekli şarj cihazı taşımakta, %82,2'si uyanır uyanmaz akıllı telefonlarını kontrol etmekte, %95'i yatağa akıllı telefonla girmekte, %87,2'si geceleri akıllı telefonunu kapatmamakta, %34,1'i en az dört farklı sosyal medya hesabına sahip olup, ortalaması 3,17 ( $\pm 1,6$ )'dir. Ayrıca katılımcıların %13,6'sı günde en az 7 saatini akıllı telefonları üzerinden girdikleri sosyal mecralarda geçirmekte olup, ortalama çevrimiçi kalma süreleri 3,4 ( $\pm 1,2$ ) saattir. Öğrencilerin dersi derste dinleme düzeylerine atfettikleri genel ortalamanın 7,30 ( $\pm 2,4$ ); derse katılım düzeylerine atfettikleri genel ortalamanın ise 6,78 ( $\pm 2,4$ ) olduğu hesaplanmıştır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin %73'ü dersi derste dinlediklerini, yaklaşık %68'i ise derse katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik nitelikleri (n: 258)**

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	195	75,6
	Erkek	63	24,4
Yaş	≤20	146	56,6
	≥21	112	43,4
	<i>Ortalama/S.S.</i>	21,7	4,6
Bölüm	İlk ve acil yardım	52	20,2
	Radyoterapi	32	12,4
	Ebelik	34	13,2
	Hemşirelik	32	12,4
	Anestezi	57	22,1
	Fizyoterapi	51	19,8
Akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı	1-16 kez	46	17,8
	17-32 kez	91	35,3
	3-49 kez	50	19,4
	50 ve üzeri kez	71	27,5
	<i>Ortalama/S.S.</i>	35,8	23,6
Şarj cihazı taşıma durumu	Evet	131	50,8
	Hayır	127	49,2
Uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol etme durumu	Evet	212	82,2
	Hayır	46	17,8
Yatağa akıllı telefonla girme durumu	Evet	245	95
	Hayır	13	5
Akıllı telefonu gece kapatma durumu	Evet	33	12,8
	Hayır	225	87,2
Sosyal medyada sahip olunan hesap sayısı	1 tane	39	15,1
	2 tane	68	26,4
	3 tane	63	24,4
	4 ve üzeri	88	34,1
	<i>Ortalama/S.S.</i>	3,17	1,6
Akıllı telefon üzerinden sosyal medyanın günlük kullanım süresi	1 saatten az	36	14
	1-3 saat	126	48,8
	4-6 saat	61	23,6
	7 saat ve üzeri	35	13,6
	<i>Ortalama/S.S.</i>	3,4	1,2
Dersi derste dinleme düzeyi	<i>Ortalama/S.S.</i>	7,30	2,4
Derse katılım düzeyi	<i>Ortalama/S.S.</i>	6,78	2,4

Araştırma kapsamında kullanılan Nomofobi ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma, basıklık ve çarpıklık) Tablo 2’de sunulmaktadır. Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin nomofobi düzeylerinin, ortalamanın üzerinde çıktığı ( $\bar{x}$ :3,20,  $\pm$ : 0,81) görülmektedir. Nomofobi ölçeği alt boyutlarından Çevrimiçi Olamama ( $\bar{x}$ :2,46,  $\pm$ :

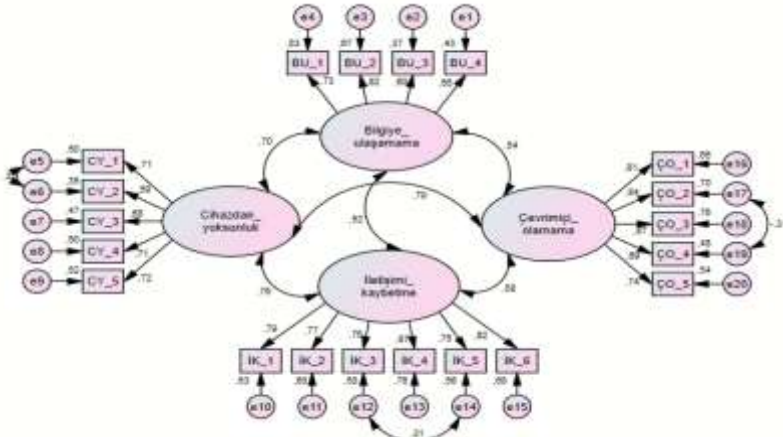
1,04) faktörü dışındaki diğer alt boyutların ise, genel ölçek ortalamasının üstünde yer aldığı hesaplanmıştır [(İletişimi Kaybetme ( $\bar{x}$ :3,58,  $\pm$ : 0,98); Bilgiye Ulaşamama ( $\bar{x}$ :3,55,  $\pm$ : 0,88); Cihazdan Yoksunluk ( $\bar{x}$ :3,25,  $\pm$ : 0,99)]. Ölçeğin ortalama ve standart sapma değerlerine ek olarak, verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını teyit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve normal dağılım değerinin  $p < 0,05$  değerinden düşük çıktığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), bir veri setinin normal dağılıma uygun olması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin mutlak değer içerisinde  $\pm 1,96$  arasında yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda Nomofobi Ölçeği için basıklık değerinin  $-1,351$  ile  $1,031$ ; çarpıklık değerinin ise  $-1,096$  ile  $1,096$  bandında yer aldığı ve  $0,05$  anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirtilebilir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde; Bilgiye Ulaşamama boyutunun  $0,789$ , Cihazdan Yoksunluk boyutunun  $0,823$ , İletişimi Kaybetme boyutunun  $0,913$ , Çevrimiçi Olamama boyutunun  $0,882$ , genel Nomofobi Ölçeği güvenirlik katsayısının ise  $0,934$  olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla Nomofobi Ölçeği'nin yüksek bir iç güvenirlik katsayısına sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 2. Nomofobi ölçeğine ilişkin betimsel göstergeler**

Boyut	Kodlar	Ölçek İfadeleri	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Bilgiye Ulaşamama ( $\bar{x}$ : 3,55 $\pm$ 0,88; C $\alpha$ : 0,789)	Nomo-1	Akıllı telefonumdan sürekli olarak bilgiye erişemediğimde kendimi rahatsız hissedirim	3,62	1,02	-0,75	-0,01
	Nomo-2	Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sıkılır	3,60	1,08	-0,69	-0,43
	Nomo-3	Haberlere (örneğin neler olup bittiğine, hava durumuna ve diğer haberlere) akıllı telefonumdan ulaşamamak beni huzursuz yapar	3,39	1,23	-0,46	-0,96
	Nomo-4	Akıllı telefonumu ve telefonumun özelliklerini istediğim her an kullanamadığımda rahatsız olurum	3,58	1,14	-0,56	-0,63
	Nomo-5	Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım	3,78	1,26	-0,87	-0,39
Cihazdan Yoksunluk ( $\bar{x}$ : 3,25 $\pm$ 0,99; C $\alpha$ : 0,823)	Nomo-6	Kontörüm (TL kredim) bittiğinde veya aylık kota sınırımı aştığımda paniğe kapılırım	3,10	1,38	-0,14	-1,35
	Nomo-7	Telefonum çekmediğinde veya kablosuz internet bağlantısına erişemediğimde sürekli olarak sinyal olup olmadığını veya kablosuz erişim bağlantısı bulup bulamayacağımı kontrol ederim	3,41	1,28	-0,40	-1,05
	Nomo-8	Akıllı telefonumu kullanamadığımda, bir yerlerde mahsur kalacağımdan korkarım.	2,60	1,38	0,40	-1,14
	Nomo-9	Akıllı telefonuma bir süre bakamadıysam, bakmak için güçlü bir istek hissedirim	3,34	1,20	-0,37	-0,94

İletişimi Kaybetme ( $\bar{x}$ : 3,58±0,98; Cx: 0,913)	Nomo-10	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, ailemle ve/veya arkadaşlarımla hemen iletişim kuramayacağım için kaygı duyarım	3,53	1,21	-0,73	-0,47
	Nomo-11	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, ailem ve/veya arkadaşlarıma ulaşamayacakları için endişelenirim	3,75	1,11	-0,96	0,31
	Nomo-12	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, gelen aramaları ve mesajları alamayacağım için kendimi huzursuz hissederim	3,58	1,16	-0,62	-0,56
	Nomo-13	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, ailemle ve/veya arkadaşlarımla iletişim halinde olmadığım için endişelenirim	3,66	1,14	-0,82	-0,19
	Nomo-14	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, birinin bana ulaşmaya çalışıp çalışmadığımı bilemediğim için gerilirim	3,44	1,23	-0,53	-0,79
	Nomo-15	Eğer akıllı telefonum yanımda değilse, ailem ve arkadaşlarımla olan bağlantım kesileceği için kendimi huzursuz hissederim	3,50	1,19	-0,71	-0,54
Çevrimiçi Olamama ( $\bar{x}$ : 2,46±1,04; Cx: 0,882)	Nomo-16	Online (çevrimiçi) kimliğinden kopacağım için gergin olurum	2,09	1,12	0,96	0,11
	Nomo-17	Sosyal medya ve diğer çevrimiçi ağlarda güncel kalamadığım için rahatsızlık duyarım	2,39	1,30	0,67	-0,70
	Nomo-18	Bağlantılarımdan ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissederim	2,38	1,20	0,69	-0,53
	Nomo-19	Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissederim	2,48	1,29	0,51	-0,94
	Nomo-20	Akıllı telefonum yanımda olmadığında ne yapacağımı bilemem beni garip hissettirir	2,96	1,36	0,04	-1,31
<b>Genel Nomofobi Ölçeği (Cx: 0,934)</b>			<b>3,20</b>	<b>0,81</b>	<b>-0,30</b>	<b>-0,04</b>

Öğrencilerin nomofobi algılarını ölçmek amacıyla faydalanan Nomofobi Ölçeği'ne ilişkin başlangıç ölçüm modeli Şekil 2'de sunulmaktadır. Tablo 3'de yer verilen DFA sonuçları, Şekil 2'de önerilen ölçüm modelinin araştırma verilerine uyup uymadığı hususunda bilgiler vermektedir.



$X^2/df$ : 1,823; NFI: 0,908; IFI: 0,956; TLI: 0,948; CFI: 0,956; RMSEA: 0,057

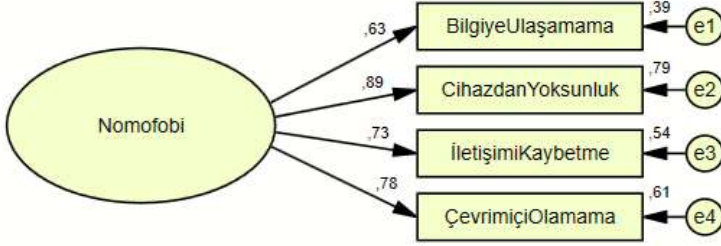
Şekil 2. katılımcıların nomofobi algılarını tanımlayan ölçüm modeli ve uyum değerleri

Şekil 2 incelendiğinde Bilgiye Ulaşamama gizil değişkenini en çok açıklayan gözlem değişkeninin BU\_2; Cihazdan Yoksunluk gizil değişkenini en çok açıklayan gözlem değişkeninin CY\_5; İletişimi Kaybetme gizil değişkenini en çok açıklayan gözlem değişkeninin İK\_4; Çevrimiçi Olamama gizil değişkenini en çok açıklayan gözlem değişkenininse ÇO\_3 olduğu görülmektedir. Buna ek olarak modelin uyum iyiliği değerlerini daha da iyileştirmek için, program tarafından önerilen üç adet modifikasyonun yapılması sonucunda, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeye eriştiği tespit edilmiştir ( $X^2/df$ : 1,823; NFI: 0,908; IFI: 0,956; TLI: 0,948; CFI: 0,956; RMSEA: 0,057).

**Tablo 3. Araştırma modeline ait ölçüm modelinin parametre değerleri**

			SRA	t	P
BU_1	←	Bilgiye Ulaşamama	0,730		
BU_2	←	Bilgiye Ulaşamama	0,820	11,853	<0,001
BU_3	←	Bilgiye Ulaşamama	0,604	8,627	<0,001
BU_4	←	Bilgiye Ulaşamama	0,654	9,06	<0,001
CY_1	←	Cihazdan Yoksunluk	0,707		
CY_2	←	Cihazdan Yoksunluk	0,588	10,4	<0,001
CY_3	←	Cihazdan Yoksunluk	0,682	10,184	<0,001
CY_4	←	Cihazdan Yoksunluk	0,706	10,254	<0,001
CY_5	←	Cihazdan Yoksunluk	0,719	10,578	<0,001
İK_1	←	İletişimi Kaybetme	0,793		
İK_2	←	İletişimi Kaybetme	0,775	13,567	<0,001
İK_3	←	İletişimi Kaybetme	0,762	13,097	<0,001
İK_4	←	İletişimi Kaybetme	0,873	15,661	<0,001
İK_5	←	İletişimi Kaybetme	0,746	12,709	<0,001
İK_6	←	İletişimi Kaybetme	0,824	14,609	<0,001
ÇO_1	←	Çevrimiçi Olamama	0,809		
ÇO_2	←	Çevrimiçi Olamama	0,839	15,414	<0,001
ÇO_3	←	Çevrimiçi Olamama	0,873	16,393	<0,001
ÇO_4	←	Çevrimiçi Olamama	0,692	11,788	<0,001
ÇO_5	←	Çevrimiçi Olamama	0,738	12,869	<0,001

Ölçüm modelinin parametre değerlerini içeren Tablo 3 incelendiğinde; SRA değerlerinin 0,588 ile 0,873 arasında değiştiği ve dolayısıyla 0,50'nin altında herhangi bir SRA değerinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca gizil ve gözlem değişkenleri arasındaki tüm yolların anlamlı olması dolayısıyla modelden herhangi bir değişkenin çıkartılması söz konusu olmamıştır.



$X^2/df$ : 1,134; NFI: 0,999; IFI: 1,000; TLI: 1,000; CFI: 0,998; RMSEA: 0,011

Şekil 3. Katılımcıların nomofobi algılarını tanımlayan ölçüm modeli ve uyum değerleri

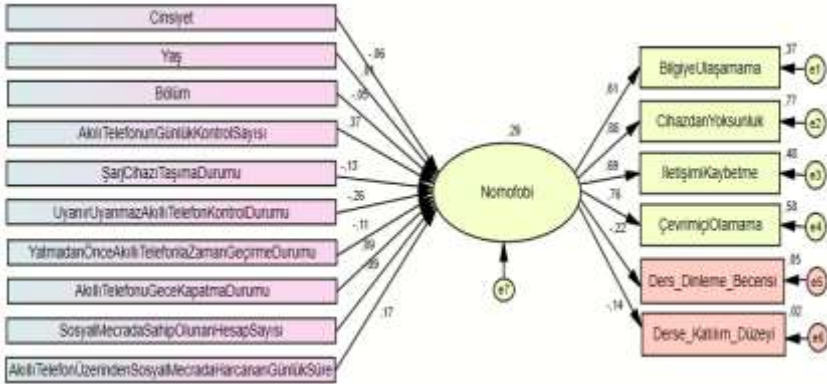
Şekil 3’de yer verilen ölçüm modelinde Bilgiye Ulaşamama, Cihazdan Yoksunluk, İletişimi Kaybetme ve Çevrimiçi Olamama boyutlarından meydana gelen dördümlü yapının, nomofobi gizil değişkenini açıklayıp açıklamadığı ele alınmıştır. Tablo 4’de sunulan modele ait değerler göz önünde bulundurulduğunda, her bir boyutun 0,50’den daha büyük faktör yüklerine sahip olması dolayısıyla tüm boyutların nomofobi örtük değişkenini açıklamada anlamlı olduğu ve önerilen ölçüm modelinin araştırma verisine uygunluk gösterdiği görülmektedir ( $X^2/df$ : 1,134; NFI: 0,999; IFI: 1,000; TLI: 1,000; CFI: 0,998; RMSEA: 0,011).

Tablo 4. Ölçüm modelinin regresyon ağırlıkları

			SRA	t	P
Bilgiye Ulaşamama	←	Nomofobi	0,626		
Cihazdan Yoksunluk	←	Nomofobi	0,890	10,507	<0,001
İletişimi Kaybetme	←	Nomofobi	0,733	9,497	<0,001
Çevrimiçi Olamama	←	Nomofobi	0,778	9,864	<0,001

Nomofobi gizil değişkenini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla Şekil 4’de yer alan model oluşturulmuştur. Burada katılımcıların on farklı demografik ve diğer özelliğine (cinsiyet, yaş, bölüm, akıllı telefonun günlük kontrol edilme sayısı, şarj cihazı taşıma durumu, uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol etme durumu, yatmadan önce akıllı telefonla zaman geçirme durumu, akıllı telefonu gece kapatma durumu, sosyal mecrada sahip olunan hesap sayısı ve akıllı telefon üzerinden sosyal mecrada harcanan günlük süre) yer verilmiş olup, Tablo 5’deki sonuçlardan başlangıç yapısal modelde *cinsiyet* (t: -0,980; p: 0,327), *yaş* (t: 0,243; p: 0,808), *bölüm* (t: -0,772; p: 0,440),

yatmadan önce akıllı telefonla zaman geçirme durumu (t: -1,787; p: 0,074), akıllı telefonu gece kapatma durumu (t: 1,509; p: 0,131) ve sosyal medyada sahip olunan hesap sayısı (t: -1,494; p: 0,135) değişkenleri ile nomofobi gizil değişkeni arasındaki yollara ait t-değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlılık arz etmediği saptanmıştır. Dolayısıyla H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub>, H<sub>7</sub>, H<sub>8</sub> ve H<sub>9</sub> hipotezlerinin desteklenmediği ifade edilebilir. Bir diğer taraftan katılımcıların; akıllı telefonu günlük kontrol etme sayıları, şarj cihazı taşıma durumları, uyanır uyanmaz akıllı telefonlarını kontrol etme durumları ve akıllı telefon üzerinden sosyal mecrada harcadıkları günlük süre değişkenleri nomofobi düzeylerini anlamlı şekilde etkilemektedir (p<0,05). Ancak, önerilen başlangıç yapısal modelin uyum iyiliği değerleri modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığını göstermektedir (X<sup>2</sup>/df: 3,811; NFI: 0,580; IFI: 0,652; TLI: 0,591; CFI: 0,645; RMSEA: 0,105).



X<sup>2</sup>/df: 3,811; NFI: 0,580; IFI: 0,652; TLI: 0,591; CFI: 0,645; RMSEA: 0,105

Şekil 4. Katılımcıların nomofobi düzeylerini tahminleyen başlangıç yapısal model ve uyum değerleri

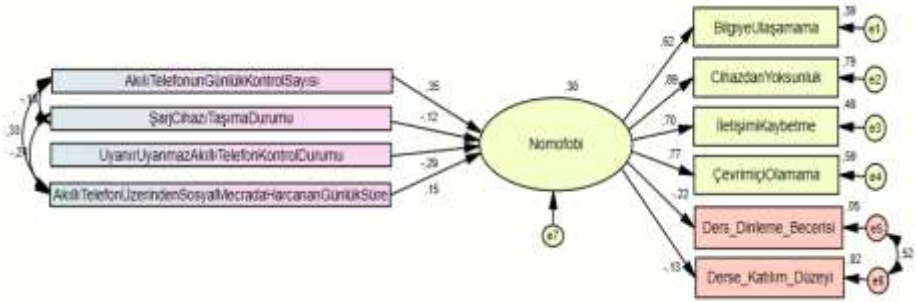
Tablo 5. Katılımcıların nomofobi algılarını tahmin eden başlangıç yapısal modelin regresyon ağırlıkları

		SRA	t	P
Nomofobi	← Cinsiyet	-0,061	-0,980	0,327
Nomofobi	← Yaş	0,015	0,243	0,808
Nomofobi	← Bölüm	-0,046	-0,772	0,440
Nomofobi	← Akıllı Telefonun Günlük Kontrol Sayısı	0,372	5,526	p<0,001
Nomofobi	← Şarj Cihazı Taşıma Durumu	-0,128	-2,051	0,040
Nomofobi	← Uyanır Uyanmaz Akıllı Telefon Kontrol Durumu	-0,259	-3,869	p<0,001
Nomofobi	← Yatmadan Önce Akıllı Telefonla Zaman Geçirme Durumu	-0,111	-1,787	0,074



Nomofobi	←	Akıllı Telefonu Gece Kapatma Durumu	0,091	1,509	0,131
Nomofobi	←	Sosyal Mecrada Sahip Olunan Hesap Sayısı	-0,094	-1,494	0,135
Nomofobi	←	Akıllı Telefon Üzerinden Sosyal Mecrada Harcanan Günlük Süre	0,172	2,450	0,014
Cihazdan Yoksunluk	←	Nomofobi	0,877	14,251	p<0,001
İletişimi Kaybetme	←	Nomofobi	0,690	11,618	p<0,001
Çevrimiçi Olamama	←	Nomofobi	0,761		
Bilgiye Ulaşamama	←	Nomofobi	0,612	10,148	p<0,001
Ders Dinleme Becerisi	←	Nomofobi	-0,219	-3,535	p<0,001
Derse Katılım Düzeyi	←	Nomofobi	-0,141	-2,265	0,023

Öğrencilerin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörleri tanımlamak amacıyla önerilen başlangıç yapısal modelin bir bütün olarak uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde olmadığından başlangıç modele göre daha iyi bir uyum değerleri elde edebilmek için modeldeki anlamsız yollar analizden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda; cinsiyet, yaş, bölüm, yatmadan önce akıllı telefonla zaman geçirme durumu, akıllı telefonu gece kapatma durumu ile sosyal mecrada sahip olunan hesap sayısı değişkenlerinin öğrencilerin genel nomofobi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması dolayısıyla analizden çıkarılmış ve süreç yeniden başlatılmıştır. Yeni yapısal model Şekil 5’de yer almaktadır.



$X^2/df$ : 2,097;  $NFI$ : 0,911;  $IFI$ : 0,952;  $TLI$ : 0,928;  $CFI$ : 0,951;  $RMSEA$ : 0,065

Şekil 5. Katılımcıların nomofobi algılarını tahmin eden tahmin gözden geçirilmiş yapısal model ve uyum değerleri

Şekil 5'deki revize edilmiş modele ait parametre tahmin değerlerinin yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde; *akıllı telefonun günlük kontrol edilme sayısı* (t: 5,431; p<0,001), *şarj cihazı taşıma durumu* (t: -2,077; p<0,05), *uyanır uyanmaz akıllı telefonun kontrol edilme durumu* (t: -4,780; p<0,001) ile *akıllı telefon üzerinden sosyal mecrada harcanan günlük süre* (t: 2,393; p<0,05) değişkenlerinin öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Standardize Regresyon Ağırlıkları (SRA) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde en büyük etkinin akıllı telefonun günlük kontrol edilme sayısı ( $\beta$ : 0,345) olduğu ve bunu akıllı telefon üzerinden sosyal mecrada harcanan günlük sürenin ( $\beta$ : 0,151) takip ettiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin gün içerisinde kendilerine gelen çeşitli bildirimleri kontrol etmek amacıyla akıllı telefonlarını kontrol etme sıklıkları ile akıllı telefonları üzerinden sosyal ağlara bağlanarak geçirdikleri süre ne kadar artarsa, nomofobi düzeylerinin de bu doğrultuda artış göstereceği ifade edilebilir. Çalışma hipotezleri değerlendirildiğinde H<sub>4</sub> ve H<sub>10</sub> hipotezlerinin desteklendiği belirtilebilir. Öte yandan; uyanır uyanmaz akıllı telefonun kontrol edilme durumu ( $\beta$ : -0,294) ile yanında sürekli şarj cihazı bulundurma durumu ( $\beta$ : -0,125) değişkenlerinin, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında ileri sürülen hipotezler göz önünde bulundurulduğunda H<sub>5</sub> ve H<sub>6</sub> hipotezlerinin de desteklendiği ortaya konulmuştur. Modelin uyum iyiliği parametreleri incelendiğinde başlangıç modele kıyasla uyum iyiliği indekslerinin belirgin şekilde iyileştiği görülmüş (X<sup>2</sup>/df: 2,097; NFI: 0,911; IFI: 0,952; TLI: 0,928; CFI: 0,951; RMSEA: 0,065) ve bu çalışmanın nihai modelinin Şekil 4'deki gibi olduğu kabul edilmiştir. Özetle öğrencilerin nomofobi düzeylerinin %30'unun; akıllı telefonun günlük kontrol edilme sıklığı, yanında şarj cihazı bulundurma durumu, uyanır uyanmaz akıllı telefonu kontrol etme durumu ve akıllı telefon üzerinden sosyal mecrada harcanan günlük süre değişkenleri tarafından yordadığı tespit edilmiştir.

Bir diğer taraftan, öğrencilerin dersi derste dinleme ( $\beta$ : -0,216) ve derse katılım düzeyleri ( $\beta$ : -0,127) üzerinde nomofobinin negatif ve anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Dolayısıyla H<sub>15</sub> ve H<sub>16</sub> hipotezleri desteklenmiştir. Öğrencilerin dersi derste dinleme performanslarının yaklaşık %22'sinin, derse katılım performanslarının ise yaklaşık %13'ünün nomofobi düzeyleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Ayrıca nomofobi gizil değişkeni ve onun alt boyutlarını teşkil eden gözlem değişkenleri arasındaki tüm yolların da pozitif ve

anlamli olduğu belirlenmiştir (Cihazdan Yoksunluk $\beta$ : 0,891; Çevrimiçi Olamama $\beta$ : 0,769; İletişimi Kaybetme $\beta$ : 0,700; Bilgiye Ulaşamama $\beta$ : 0,622). Bu bağlamda H<sub>11</sub>, H<sub>12</sub>, H<sub>13</sub> ve H<sub>14</sub> hipotezlerinin desteklendiği ifade edilebilir.

**Tablo 6. Katılımcıların nomofobi algılarını tahmin eden gözden geçirilmiş yapısal modelin regresyon ağırlıkları**

		SRA	t	P
Nomofobi	← Akıllı Telefonun Günlük Kontrol Sayısı	0,345	5,431	p<0,001
Nomofobi	← Şarj Cihazı Taşıma Durumu	-0,125	-2,077	0,038
Nomofobi	← Uyanır Uyanmaz Akıllı Telefon Kontrol Durumu	-0,294	-4,780	p<0,001
Nomofobi	← Akıllı Telefon Üzerinden Sosyal Mecrada Harcanan Günlük Süre	0,151	2,393	0,017
Cihazdan Yoksunluk	← Nomofobi	0,891	14,168	p<0,001
İletişimi Kaybetme	← Nomofobi	0,700	11,614	p<0,001
Çevrimiçi Olamama	← Nomofobi	0,769		
Bilgiye Ulaşamama	← Nomofobi	0,622	10,116	p<0,001
Ders Dinleme Becerisi	← Nomofobi	-0,216	-3,400	p<0,001
Derse Katılım Düzeyi	← Nomofobi	-0,127	-1,994	0,046

## Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek ve ders performansları üzerinde nomofobinin etkisi saptamak amacıyla ele alınan çalışma, sağlıklı ilgili farklı bölümlerde okuyan 258 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin ortalamasının üzerinde çıktığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin nomofobik eğilime sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Adnan ve Gezgin (2016); Burucuoğlu (2017); Gezgin vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin ortalamasının üzerinde nomofobi düzeyine sahip oldukları raporlanmıştır. Benzer şekilde Hakkari (2018)'nin çalışmasında öğrencilerin %51'inin; Erdem vd. (2016)'nin çalışmasında ise %55'inin nomofobik düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası literatür incelendiğinde 473 tıp fakültesi öğrencisiyle Hindistan'da yapılan bir çalışmada (Sethia vd., 2018) öğrencilerin %6,1'inin; 418 tıp öğrencisiyle yürütülen bir çalışmada (Harish ve Bharath, 2018) %13,5'inin; 145 tıp fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Farooqui vd.,2017) %22,1'inin; Davie ve Hilber (2017)'in çalışmasında ise %3'e yakınının ciddi düzeyde nomofobik olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ak ve Yıldırım (2018) ile Yıldız D. (2018b)'nin çalışmalarında, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı rapor edilmiştir. Adnan ve Gezgin (2016), Erdem vd. (2016), Gezgin ve Parlak (2018), Kocabaş ve Korucu (2018), Öz ve Tortop (2018), Yorulmaz vd. (2018), Uysal vd. (2016) ile Yıldırım (2017)'ın çalışmalarında da, değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yıldırım vd. (2016)'nin çalışmasında ise nomofobi üzerinde cinsiyetin anlamlı etkisi görülmüştür.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer benzer sonuç; öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığıdır. Bu bağlamda çalışma bulguları Yıldırım vd. (2016) ile Ak ve Yıldırım (2018)'inkile paralellik gösterirken; Yıldız D. (2018b), Erdem vd. (2017) ve Gezgin ve Parlak (2018)'in çalışmalarıyla örtüşmemektedir. Yıldız D. (2018b)'nin çalışmasında anlamlı ilişkinin yönü pozitifken; Erdem vd. (2017) ile Gezgin ve Parlak (2018)'in çalışmalarında ise negatiftir. Çalışma bulguları ile paralel olarak Adnan ve Gezgin (2016), Çelik ve Atilla (2018) ile Öz ve Tortop (2018)'un çalışmaları da, yaş ile nomofobi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde, yanlarında şarj cihazı taşıma durumlarının anlamlı etkisinin görüldüğü bu çalışmaya paralel olarak Çelik ve Atilla (2018), Hoşgör vd. (2017a), Sırakaya (2018) ve Yoğurtçu (2018)'nin çalışmaları, yanlarında şarj cihazı taşıyan katılımcılar lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Gutiérrez-Puertas (2019) tarafından 258 İspanyol ve Portekiz hemşirelik öğrencisiyle yürütülen bir araştırmada; Portekizli öğrencilerin nomofobi düzeyleri daha yüksek hesaplanmıştır. Eğer akıllı telefonlarının şarjları biterse, Portekizli öğrencilerin daha fazla gerginlik hissettikleri ortaya konulmuştur. Yine benzer şekilde Portekizli öğrencilerin, aile ve arkadaşları ile sürekli iletişim halinde olmaya daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde, akıllı telefonlarını geceleri kapatma durumu değişkeninin anlamsız etkisi tespit edilmiştir. Benzer şekilde Hoşgör vd. (2017a)'nin çalışmasında da değişkenler arasında anlamsız bir farklılık saptanmasına karşın, Sırakaya (2018)'nin çalışmasındaysa; değişkenler arasında, geceleri mobil telefonlarını kapatmayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akıllı telefonun günlük kontrol edilme sıklığının, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunun belirlendiği bu çalışmaya paralel olarak Çelik ve Atilla (2018), Durak ve Seferoğlu (2018), Gezgin vd. (2017), Gezgin vd. (2018b), Hakkari (2018), Sırakaya (2018), Gezgin (2017), Yoğurtçu (2018) ve Büyükçolpan (2019) değişkenler arasında anlamlı bir farklılık (günde daha çok kez kontrol edenler lehine) olduğu sonucuna varmıştır. Prasad vd. (2017)'nin çalışmasında ise %24'ü nomofobik kategoride yer aldığı belirlenen öğrencilerin yaklaşık %25'inin klinik stajlarında ve ders esnasında sık sık akıllı telefonlarını kontrol ettiklerisaptanmıştır. Bunun aksine Yıldız D. (2018b); değişkenler arasında anlamlı fakat negatif bir ilişki bulunduğunu rapor etmiştir.

Uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol etme durumu değişkeninin, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde negatif ve anlamlı bir etki gösterdiğinin belirlendiği bu çalışmaya benzer olarak; Çelik ve Atilla (2018), Hoşgör vd. (2017a), Sırakaya (2018) ve Yoğurtçu (2018) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda da ilgili değişkenler arasında anlamlı farklılıkların (uyanır uyanmaz kontrol ettiğini belirtenler lehine) keşfedildiği bildirilmiştir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin yatağa akıllı telefonla girme ve onunla vakit geçirme durumu değişkeninin, nomofobi düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın; Hoşgör vd. (2017a) ile Yoğurtçu (2018)'nin çalışma bulguları değişkenler arasında, uyumadan önce akıllı telefonla vakit geçirdiğini belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerindeakıllı telefonları vasıtasıyla sosyal medyanın günlük kullanım süresi değişkenlerinin pozitif ve anlamlı etkisi teyit edilmiştir. Yıldız D. (2018a) ve Gezgin (2017)'in çalışmalarında da günlük mobil internet kullanım süresi ile nomofobi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Durak ve Seferoğlu (2018)'nin çalışmasında ise değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mevcut literatürde nomofobik eğilimler üzerinde sosyal medyanın kullanım durumu ve özellikleriyle ilgili çalışmaların FoMO (Fear of Missing Out) olarak bilinen ve Türkçe alan yazına sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu olarak geçen bu fenomen tarafından etkilendiğini veya değişkenlerin birbirleriyle ilintili olduğunu raporlayan çalışmaların olduğu bilinmekte-

dir. Facebook, Twitter, Instagram ve benzeri gibi daha pek çok sosyal ağ sitelerinin problemlili kullanımı olarak bilinen FoMO'nun, nomofobi üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmaların birinde (Gezgin vd., 2018); ilgili değişkenler arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin nomofobi düzeylerinin yordanmasında problemlili sosyal medya kullanımının %41'lik bir etki gücüne sahip olduğu da hesaplanmıştır. Zira Kuss ve Griffiths (2017) de, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığının nomofobi ile ilintili olduğunun altını çizmektedirler. Bu bağlamda Hoşgör vd. (2017b)'nin bulguları da bunu destekler niteliktedir. İlgili çalışmada; yanlarında sürekli şarj cihazı taşıyan, uyanır uyanmaz akıllı telefonlarını kontrol eden, yatağa akıllı telefonlarıyla giren, akıllı telefonlarını günde en az 50 defa kontrol eden, en az 7 yıldır bir sosyal medya hesabına sahip olan, akıllı telefonları üzerinden sosyal ağlara bağlanan, en az 4 farklı sosyal ağ sitesinde/uygulamasında üyeliği bulunan ve günde en az 7 saatini sosyal medyada geçiren öğrencilerin, FoMO'ya yatkın oldukları rapor edilmiştir.

Bir diğer taraftan bu çalışmada; öğrencilerin dersi derste dinleme/öğrenme ve derse katılım düzeyleri üzerinde nomofobi değişkeninin negatif ve anlamlı etkisi görülmüştür. Ulusal ve uluslararası literatürde bu değişkenlerin çoğunlukla Genel Ağırıklı Not Ortalaması (GANO) ile ele alındığı bilinmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin dersi derste dinleme ve derse katılım durumlarını içeren ders performanslarının, akademik performansları üzerine de olumlu veya olumsuz etki edebileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim Lee vd. (2014)'nin çalışmasında da; dersi derste dinleyerek öğrenme ve konuları pekiştirerek sınavlara hazırlanma sürecinde öğrencilerin, akıllı telefonlarının cazibesine kapılarak zaten kısıtlı olan zamanlarını verimli yönetemedikleri, bu sebeple de dersleri geçme noktasında stres yaşadıkları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışma bulgularının Erdem vd. (2016)'nin bulgularıyla (negatif yönlü ve anlamlı ilişki) örtüştüğü belirtilebilir. Hoşgör vd. (2017a)'nin çalışmasında ise nomofobi alt boyutlarından sadece çevrimiçi olamama boyutunun, öğrencilerin nomofobi düzeyleri üzerinde negatif ve anlamlı etkisi görülmüştür. Benzer şekilde Çelik ve Atilla (2018)'nin çalışmasında da, değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu rapor edilmiştir. Bu bulguların aksine, Emdadul Haque vd. (2017) tarafından 215 tıp fakültesi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin ders esnasında akıllı telefon kullanmasının dikkat kaybına

yol açtığı; fakat akademik performansları ile akıllı telefon kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar; öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri hariç olmak üzere, akıllı telefon ve sosyal medya kullanım özelliklerinin, nomofobi eğilimleri üzerinde orta düzeyde (%30) bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer taraftan öğrencilerin nomofobi düzeylerinin, ders performansları üzerinde negatif yönde ve düşük düzeyde bir etkisi ortaya konulmuştur. Dersi derste dinleme düzeyi üzerinde yaklaşık %22 olan olumsuz etkinin, derse katılım düzeyi üzerinde ise %13 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu olumsuz etkinin düzeyi her ne kadar düşük saptanmış olsa da, konuyla ilgili önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ebeveynlerine, üniversite yönetimlerine ve akademisyenlere birtakım sorumluluklar düşmektedir. İlk olarak, nomofobinin önemli bir sorun olduğu ve ne gibi muhtemel etkileri olduğu hakkında ailelerin farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi gündeme gelebilir. Yazılı ve görsel medya vasıtasıyla konuyla ilgili kamuoyu oluşturulabilir, kamu spotları devreye konulabilir. Böylelikle ebeveynlerin, küçük yaşlardan itibaren çocuklarını doğru yönlendirmeleri teşvik edilebilir. Bir diğer taraftan akademisyenler ve üniversite yönetimleri tarafından, öğrencilerin derslere ilişkin performanslarının ve ilgilenim düzeylerinin takibi ile verimliliklerinin iyileştirilmesi, hem kalifiye iş gücüne sahip olunması, hem de dolaylı açıdan Türkiye'nin dünya üniversiteleri ile rekabet edebilmesi açısından oldukça kritiktir. Bu bakımdan öğrencilerin ders dışı amaçlar için akıllı telefon kullanımlarının, derslere ilişkin konsantrasyon ve performans düzeylerini azaltabileceği gerekçesiyle, bazı önlemler alınarak en aza indirgenmesi önem arz etmektedir. Bu konuda üniversite yönetimlerince, derse girerken akıllı telefonların kapatılması yönünde caydırıcı bir politikanın benimsenmesi söz konusu olabilir. Fakat yasaklama ve cezalandırma gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerini minimize etmeyi amaçlayan yönetsel politikaların uzun vadede çok da etkili olamayacağı aşikârdır. Bu bağlamda öğrencilerin derse yönelik amaçlar doğrultusunda mobil cihazlar ve internet kullanımının akademisyenler tarafından teşvik edilmesi ve konuyla ilgili öğrenci-akademisyen entegrasyonunun sağlanması faydalı olabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Factors Influencing Nomophobia Level of  
University Students and the Effect of Nomophobia  
on the Course Performances**

\*

Haydar Hoşgör  
*Uşak University*

In today's modern and digitalized world, anxiety is an inevitable source of stress in life. Nomophobia, known as a fear of being deprived of a smartphone, is a new concept added to the list of stressors. In other words, nomophobia introduced into the literature as a smartphone addiction is a result of technological developments that provide virtual communication (Pavithra et al., 2015, p.340). Especially technologically, mobile phones have become an indispensable part of the daily lives of individuals by making an extraordinary development in recent years (Argumosa-Villar et al., 2017, p.127). Dasgupta et al. (2017, p.199) states that important technological developments and decreasing costs of smartphones have gradually increased mobile addiction worldwide.

In the "Digital in 2018" Report published annually by "We Are Social"; It is reported that 68% of the world population of approximately 7.6 billion uses smartphones, 53% of them use the internet, 42% use social media actively, and 39% connect to social media via their smartphones (We are Social, 2018). Also, these ratios are 90%, 67%, 63%, 54%, respectively in Turkey. According to the Deloitte Times (2018) Report, mobile users in Turkey are checking to a smartphone in every 13 minutes. In other words, the Turkish people check their smartphones on average 78 times a day. As seen from these data, the vast majority of Turkey's population prone to nomophobic effects. Indeed, Kanmani et al. (2017, p.6) also state that millions of people worldwide suffer from nomophobia, and the group most affected by this is the young adolescents in the 18-24 age range.

Smartphones, which empower individuals to satisfy their basic needs, may cause some problems in addition to their obvious benefits (Yıldırım & Correia, 2015, p. 130). In parallel, Alosaimi et al. (2016, p.676) also points out that; in addition to the many benefits of smartphones, such as easy access to



information, social connectivity, and multiple communication environments, there are also health problems that are exposed to the use of such mobile devices. In the related study carried out with the participation of 2367 university students; as a result of using a smartphone, it was determined that 43% of the participants had fewer sleep hours and their energies decreased the next day, and 30% had an unhealthy lifestyle. Similarly, with the frequency of smartphone usage in the current literature; many studies are reporting that positive relationships are seen between mobile phone addiction, anxiety, stress, and depression (Roberts and Pirog, 2013; Nikhita et al., 2015; Billieux et al., 2015; Takao et al., 2009). It is known that nomophobia (Broughton, 2015), which negatively affects the daily life of the young generation, both physically and mentally, disrupts the finger structure, causes distraction, damages sleep quality and triggers alienation (King et al., 2013; Ming et al., 2006). Besides, Kwon et al. (2013, p.1) refer to the fact that children of primary school age can turn into smartphone addicts due to games and videos, and therefore a decrease in the course concentrations may occur.

Although there is a limited number of studies in the national literature, there are many studies in the international literature that deal with students' academic performance and nomophobia. For example, in a study conducted by Ahmed et al. (2019) with 157 physiotherapy students, a significant and negative relationship was found between academic performance and nomophobia. In a study conducted by Louragli et al. (2018) with 541 adolescents, a reverse relationship was found between nomophobia and school performance, and it was concluded that the role of smartphones in this relationship was more effective than notebook computers. In a study carried out with the participation of 308 female students studying medicine in Pakistan (Aman et al., 2015), it has been reported that 81% of students change their daily routines after receiving a smartphone and 53% of their academic performance is negatively affected. In a study carried out with the participation of 554 dentist candidates, by Prasad et al. (2017), approximately 39.5% of students stated that if they spend more time with their smartphones, they will get lower scores from professional exams.

In this study, it was aimed to determine the factors that affect the nomophobia levels of the students and the investigation of the effect of nomophobia on their lesson performances. The participants of this descriptive study con-

sists of 258 students who are studying in different department related to health in Istanbul in the 2017-2018 academic year spring semester. In the data collection, the Nomophobia Questionnaire, which was developed by Yıldırım and Correia (2015) and adapted to Turkish by Yıldırım et al. (2016), was used. In the data analysis, descriptive statistics, confirmatory factor analysis and structural equation model were used. The nomophobia levels of the students is calculated above the average ( $3,20\pm 0,81$ ). It was determined that the variables of the frequency of the smartphone's daily control ( $\beta=0,35$ ), carrying the status of the charger ( $\beta=-0,12$ ), controlling the status of the smartphone as soon as waking up ( $\beta=-0,29$ ), and daily use time of social media using the smartphone ( $\beta=0,15$ ) were affecting the nomophobia levels of students significant. In other words, the nomophobia levels of the students were predicted with 30% rate by the qualities of the smartphone and social media usage. All pathways between the nomophobia latent variable and the observational variables constituting its sub-dimensions were also found to be positive and significant. There was a negative and significant effect of nomophobia on students' listening to the course ( $\beta = -0,22$ ) and its participation levels ( $\beta = -0,13$ ). In summary, as students' nomophobia levels increase, their course performances decrease.

## Kaynakça / References

- Adnan, M. ve Gezgin, D. M. (2016). Modern çağın yeni fobisi: üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 141-158.
- Ahmed, S., Pokhrel, N., Roy, S. ve Samuel, A. J. (2019). Impact of nomophobia: a non drugaddiction among students of physiotherapy course using an online cross-sectional survey. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(1), 77-80.
- Ak, Y. N. ve Yıldırım, S. (2018). Nomophobia among undergraduate students: the case of a Turkish state university. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(4), 11-20.
- Alosaimi, F. D., Alyahya, H., Alshahwan, H., Al Mahyijari, N. ve Shaik, S. A. (2016). Smartphone addiction among university students in Riyadh, Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 37(6), 675-683.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: spss uygulamalı* (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Aman, T., Shah, N., Hussain, A., Khan, A., Asif, S. ve Qazi, A. (2015). Effects of mobile phone use on the social and academic performance of students of a public sector medical college in Khyberpakhtunkhwa Pakistan. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 8(1), 99-103.
- Argumosa-Villar, L., Boada-Grau, J. ve Vigil-Colet, A. (2017). Exploratory investigation of theoretical predictors of nomophobia using the mobile phone involvement questionnaire (mpiq). *Journal of Adolescence*, 56, 127-135.
- Billieux, J., Maurage, P., Lopez-Fernandez, O., Kuss, D. J. ve Griffiths, M. D. (2015). Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? An update on current evidence and a comprehensive model for future research. *Current Addiction Reports*, 2(2), 156-162.
- Bragazzi, N. L. ve Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Broughton, G. (2015). The changing face [book] of friendship, fellowship and formation. *StMark's Review*, 233, 74-86.
- Burucuoglu, M. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeyleri üzerinde bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 482-489.
- Büyükçolpan, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek* Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Campbell, S. W. (2004). *Normative mobilephone use in public settings*, Paper Presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, IL.
- Choliz M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction*, 105(2), 373-374.
- Çelik, Y. ve Atilla, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin nomofobi, duygu düzenleme güçlüğü ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Manavgat MYO örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(26), 2628-2639.
- Dasgupta, P., Bhattacharjee, S., Dasgupta, S., Roy, J. K., Mukherjee, A. ve Biswas, R. (2017). Nomophobic behaviors among smartphone using medical and engineering students in two colleges of Westbengal. *Indian Journal of Public Health*, 61, 199-204.
- Davie, N. ve Hilber, T. (2017). *Nomophobia: is smartphone addiction a genuine risk for mobile learning?* 13th International Conference Mobile Learning, ISBN: 978-989-8533-61-6.

- Dikmen Y. (2016). Evaluation of the relationship between social level perceived as the predictor of academic achievement and solitude in nursing students. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3033-3043.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili bir inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- EmdadulHaque, A. T. M., Haque, M., Kibria, G. M., Fadzil, A. A. B., Hisham M. A. B. M., Mahamarowi, N. H. B., Yusri, N. I. S. B. M. ve Zalami, S. N. A. B. (2017). Usage of mobile applications at night and its association with sleep pattern and academic performance of the medical students of unkl-rcmp, ipoh, Malaysia. *Journal of Global PharmaTechnology*, 9(9), 15-24.
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U. ve Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 923-936.
- Erdem, H., Türen, U. ve Kalkın, G. (2017). Mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) yayılımı: Türkiye'den üniversite öğrencileri ve kamu çalışanları örnekleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 1-12.
- Farooqui, I. A., Pore, P. ve Gothankar, J. (2017). Nomophobia: an emerging issue in medical institutions? *Journal of Mental Health*, 1-4.
- Gezgin, D. M. (2017). Exploring the influence of the patterns of mobile internet use on university students' nomophobia levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 29-53.
- Gezgin, D. M., Şahin, Y. L. ve Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcılarının nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 1-15.
- Gezgin, D. M. Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G. ve Gemikonaklı, O. (2018). Relationship between nomophobia and fear of missing out among Turkish university students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(4), 549-561.
- Gezgin, D. M. ve Parlak, C. (2018). Kosova'da öğrenim gören öğrenciler arasında nomofobi yaygınlığı. *International Balkan Education and Science Congress*, 6-8 september, Trakya University, Edirne.
- Gezgin D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G. ve Ayaş, T. (2018b). The relationship between nomophobia and loneliness among Turkish adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 358-374.

- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V. V., São-Romão-Preto, L., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., ve Aguilera-Manrique, G. (2019). Comparative study of nomophobia among Spanish and Portuguese university students. *Nurse Education in Practice*, 34, 79-84.
- Hair, J. F, Black W. C, Babin B. J, Anderson, R. E. ve Tahtam, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson PrenticeHall.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin belirlenmesi: Kırıkhan MYO örneği. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences*, 4(10), 786-797.
- Harish, B. R. ve Bharath, J. (2018). Prevalence of nomophobia among the under graduate medical students of mandya institute of medical sciences, mandya. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 5(12), 5455-5459.
- Hoşgör, H., Tandoğan, Ö. ve Gündüz Hoşgör, D. (2017a). Nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisi: sağlık personeli adayları örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 573-595.
- Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D. ve Tandoğan, Ö. (2017b). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal of Academic Value Studies*, 3(17), 213-223.
- Kanmani, A., Bhavani, U., Maragatham, R. S. (2017). Nomophobia—an insight into its psychological aspects in India. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 5-15.
- King, A.L., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S. ve Nardi, A. E. (2014) Nomophobia: impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35.
- King, A. L., Valença, A. M. ve Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
- King, A. L., Valença, A. M., Silva, A. C., Baczynski, T., Carvalho, M. R. ve Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144.
- Kocabaş, D. ve Korucu, S. (2018). Dijital çağın hastalığı nomofobi üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 254-268.

- Kuss, D. J. ve Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park J. W, Min, J. A. ve Hahn, C. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (sas). *PloS One*, 8(2), 1-7.
- Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y. ve Cheng, Z. H. (2014). The darkside of smartphone usage: psychological traits, compulsive behavior and techno stress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.
- Louragli, I., Ahami, A., Khadmaoui, A., Mammad, K. ve Lamrani, A. C. (2018). Evaluation of the nomophobia's prevalence and its impact on schools performance among adolescents in Morocco. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 12(2), 84-94.
- Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M. ve McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: the influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60.
- Ming, Z., Pietikainen, S. ve Hänninen, O. (2006). Excessive texting in pathophysiology of first carpometacarpal joint arthritis. *Pathophysiology*, 13(4), 269-270.
- Nikhita, C. S., Jadhav, P. R. ve Ajinkya, S. A. (2015). Prevalence of mobile phone dependence in secondary schools adolescents. *Journal Clinical Diagnostic Research*, 35(2), 339-341.
- Öz, H. ve Tortop, H. S. (2018). Üniversite okuyan genç yetişkinlerin mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(3), 146-159.
- Pavithra, M. B., Suwarna, M. ve Mahadeva Murthy, T. S. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340-344.
- Prasad, M., Patthi, B., Singla, A., Gupta, R., Saha, S., Kumar, J. K., Malhi, R. ve Pandita, V. (2017). Nomophobia: across-sectional study to assess mobile phone usage among dental students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(2), 34-39.
- Roberts, J. ve Pirog, S. (2013). A preliminary investigation of materialism and impulsiveness as predictors of technological addictions among young adults. [Journal of Behavioral Addictions](#), 2(1), 56-62.

- Rosales-Huamani, J. A., Guzman-Lopez, R. R., Aroni-Vilca, E. E., Matos-Avalos, C. R. ve Castillo-Sequera, J. L. (2019). Determining symptomatic factors of nomophobia in Peruvian students from the national university of engineering. *Preprints*, 2019010331.
- Sert, H., Taşkın Yılmaz, F., Karakoç Kumsar, A. ve Aygin, D. (2019). Effect of technology addiction on academic success and fatigue among Turkish university students. *Fatigue: Biomedicine, Health & Behavior*, 1-11.
- Sethia, S., Melwani, V., Melwani, S., Priya, A., Gupta, M. ve Khan, A. (2018). A study to assess the degree of nomophobia among the undergraduate students of a medical college in Bhopal. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 5(6), 2442-2445.
- Sırakaya, M. (2018). Önlisans öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin akıllı telefon kullanım durumlarına göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 714-727.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Takao, M., Takahashi, S. ve Kitamura, M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *Cyber Psychology & Behavior*, 12(5), 501-507.
- The Deloitte Times (2018). Retrieved 01 March, 2018, from [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/the-deloitte-times/TDT\\_Subat%202018\\_GMCS.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/the-deloitte-times/TDT_Subat%202018_GMCS.pdf)
- Uysal, Ş., Özen, H. ve Madenoğlu, C. (2016). Social phobia in higher education: the influence of nomophobia on social phobia. *The Global e-learning Journal*, 5(2), 1-8.
- Ünal, M. H. (2015). *Ankara yıldırım beyazıt üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/Tıp Fakültesi, Ankara.
- Wallace, P. (2014). Internet addiction disorder and youth: there are growing concerns about compulsive online activity and that this could impede students' performance and social lives. *EMBO reports*, 15(1), 12-16.
- We are Social (2018). Special reports: digital in 2018: global overview. Retrieved 01 March, 2018, from <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
- Yıldırım, S. ve Kişioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: nomofobi, netlessfobi, fomo. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 473-480.

- Yıldız D, H. (2018a). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 151-163.
- Yıldız D, H. (2018b). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>
- Yıldırım, A. (2017). The relationship between empathic tendencies and nomophobia of prospective teachers. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(3), 136-141.
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M. ve Yıldırım, S. (2016). A growing fear: prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331.
- Yıldırım, C. ve Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yoğurtçu, D. D. (2018). *The relationship between five factor personality traits and nomophobia levels among university students* Unpublished master thesis. Yeditepe University/Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Yorulmaz, M., Kırac, R. ve Sabırlı, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde nomofobinin uyku ertelemeye etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 2988-2996.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Hoşgör, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyini etkileyen faktörler ve ders performansları üzerinde nomofobinin etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3167-3198. DOI: 10.26466/opus.650312



## Boşanmış ve Evli Ebeveynlere Sahip Ergenlerin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli ve İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.650135

\*

Besra Taş\* - Sedat Ateş\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [besra.tas@izu.edu.tr](mailto:besra.tas@izu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1273-4429](https://orcid.org/0000-0002-1273-4429)

\*\* Psk. Dan., Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [attedat17@hotmail.com](mailto:attedat17@hotmail.com)

ORCID: [0000-0003-0835-9782](https://orcid.org/0000-0003-0835-9782)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı boşanmış ve evli ebeveynlere sahip ergenlerde beş boyutlu iyi oluş modeli ve internet bağımlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın grubu İstanbul ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında lisede öğrenim gören 102 boşanmış ve 109 boşanmamış aileye sahip toplam 211 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin iyi oluş özelliklerinin ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre incelenmiş, iyi oluş düzeyi ebeveyninin boşanmış veya evli olmasına göre bir değişiklik göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna bakıldığında demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu ailede yetişen ergenlerin ihmalkâr ailede yetişen ergenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak ihmalkâr ailelerde yetişen ergenlerin iyi oluş düzeyleri diğer eğitim tutumlarında yetişenlere göre daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. İnternet bağımlılığı puanları incelendiğinde ebeveyni boşanmış ergenlerin ebeveyni evli ergenlere göre biraz daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ama bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak internet bağımlılığı düzeyi ebeveyninin boşanmış veya ebeveyni evli olmasına göre bir değişiklik göstermemektedir. Araştırma sonucuna göre her iki grup ergenlerde internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında yüksek sürelerde internet kullanımının internet bağımlılığını arttırdığı sonucu elde edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** İnternet Bağımlılığı, İyi Oluş, Ergenler, Ebeveyn Boşanması

## Five Dimensional Well-Being Model of Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents and Examination of Internet Addiction Levels

\*

### Abstract

*The aim of this study is to determine whether there is a relationship or not between five-dimensional well-being model and internet addiction levels in adolescents with divorced and married parents.*

*The group of the research consists of 211 students with 102 divorced and 109 non-divorced families studying in high school students in the 2018-2019 academic year in Istanbul. According to the results of the research, well-being characteristics of adolescents examined between divorced and non-divorced parents. It was concluded that the level of well-being did not change according to whether her parents were divorced or married. Considering the parental education attitude raised by adolescents whose parents are divorced. It was concluded that the adolescents raised in the democratic, authoritarian and overprotective family were higher than the adolescents raised in the negligent family. As a result, it was concluded that the well-being levels of adolescents raised in negligent families were lower than those raised in other educational attitudes. When internet addiction scores are examined, it is seen that adolescents whose parents are divorced have a slightly higher average compared to married adolescents, but this difference is not statistically significant. As a result, the level of internet addiction does not differ depending on whether parents are divorced or non-divorced. According to the results of the study, the finding that internet addiction increases when the internet usage time is 5 hours or more in both groups of adolescents. In addition, it has been concluded that high internet usage increases internet addiction.*

**Keywords:** *Internet Addiction, Well-Being, Adolescents, Divorcement of Parents*

## Günümüzde İnternet Kullanımı

Bu alanda yapılan çalışmalarda Günüş (2013); Göldağ (2017); Kayrı ve Günüş (2016); Çevik ve Çelikkaleli (2010), ergenlerin internet kullanımı ile ilgili sorunlar yaşadıkları ve bağımlılık durumu olduğu belirtilmektedir. Günüş (2013) yapmış olduğu çalışmasında ergenlerin internet kullanım sürelerinin artmasıyla birlikte bağımlı olma puanlarının da arttığı bulgusu elde edilmiştir. Yine aynı çalışmada interneti kullanım amacının bağımlılık açısından önemli bir faktör olduğu; internette araştırma yapma, iş amaçlı ve haber okuma gibi sebeplerden ötürü kullanılan internetin bağımlılığa neden olmadığı belirtilmiştir. Kayrı ve Günüş (2016) yapmış olduğu çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyi (SED) yüksek olan ailelerde ergenlerin internet bağımlısı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Çevik ve Çelikkaleli (2010) yapmış oldukları çalışmada anne-baba tutumlarının internet bağımlılığı üzerinde etkisinin olduğu, özellikle de ergenlerin anne-babalarını ilgisiz olarak algıladığı durumlarda internet bağımlılığı puanlarının diğer anne-baba tutumlarına göre anlamlı seviyede yüksek olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışmada, anne-babası boşanmış olan ergenlerin ebeveynleriyle ayrı ayrı nitelikli vakit geçirdikleri takdirde internet bağımlılık düzeylerinin daha az olabileceği belirtilmektedir (Demirli ve Arslan, 2018). Derin ve Bilge (2016), internete daha çok evden bağlanan ergenlerin cep telefonu ve internet kafeden bağlananlara oranla internet bağımlılığı riskinin daha düşük olduğunu belirtmektedir.

## İnternet Bağımlılığı ve Beş Boyutlu İyi Oluş

Sarriera ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada ergenlerin boş zamanlarında ailesiyle birlikte vakit geçirme ve ailesine yakın olmasının ergenlerde öznel iyi oluşu önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Söner ve Yılmaz (2018) çalışmalarına göre liseli öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Orta ve geç ergenlik dönemindeki bireylerle yapılan bir çalışmada erkeklerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin kızlardan daha yüksektir (Sagone ve Caroli, 2014). Yine aynı çalışmada geç ergenlik döneminde olanların psikolojik iyi oluş düzeylerinin orta ergenlik döneminde olanlardan nispeten daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Seligmanın (2011) (PERMA), çok boyutlu iyi oluş modeli, PERMA, mutluluk, haz

neşe ve rahatlık gibi olumlu duygular üzerine durmaktadır. Seligman (2011) kuramının beş harflerle aldığı PERMA (İngilizce kavramların baş harfleri alınmıştır) ifadesi ile beş bileşen üzerine inşa etmiştir. Bu beş bileşen olan PERMA'nın açılımı, 1. Olumlu duygular (positive emotions), 2. bağlanma (engagement), 3. olumlu ilişkiler (positive relationships), 4. anlam (meaning) ve 5. başarı (accomplishment) olarak açıklanmakta.

Birinci bileşen olan, "olumlu duygular" (positive emotions), olumlu duyguları merkeze almakta. Olumlu duygular bireyin farkındalığını artırmakla birlikte daha çok bir olumlu zihin yarattığı belirtilmektedir. Şüphesiz, umut, onur, sevinç ve sevgi gibi olumlu duygular iyi olmayı pekiştirmekte. Olumlu duygular bireyin bireysel kaynaklar inşa etmeye yönelerek düşünce-eylem repertuarını genişlettiğini belirtmekte (Streit (2014, s. 75ff.)

İyi oluş kuramının ikinci bileşeni olan, "bağlanma" (engagement), burada kişinin kendini tamamen yaptığı işe vermesi vurgulanmakta. Kendi seçtikleri hedeflere yüksek bir içsel motivasyonla hedefine konsantre ile odaklanmak, bundan haz, mutluluk duymak ve kendini tamamen o hedefe vermek olarak tanımlanmakta. Kendini tüm benliği ile tamamen yaptığı iş veya etkinliğe vermesi, bir ahenk içerisinde olup mutlu olmak.

Üçüncü bileşen olan "olumlu ilişkiler" (positive relationships), İnsanın iyi olması olumlu iyi ilişkileri olması ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. İnsanlarla iletişimde olan bireylerin daha güvende yaşadıkları vurgulanmakta. Seligman, En son hangi şaka üzerine güldünüz?, En son ne zaman tarif edilmeyecek şekilde mutluluk hissettiniz?, Ne zaman tarifi olmayacak şekilde memnun oldunuz?, gibi sorular genelde sorarak, tüm bunların insanlarla olan ilişkilerde yaşanıldığını açıklamakta.

Seligman (2011) Sartre'ın "cehennem başkalarıdır" sözünü eleştirerek insanların, üzüntülü zamanların en etkili ilacı ve en güvenilir dayanağı insan olduğunu belirtmektedir. Tüm bu doğrultuda iyi olmak için iyi ilişkilere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmakta. Diğer insanlar olumlu iyi olmanın insan psikolojisine iyi geldiği vurgulanmakta. Buda özellikle ergenlerde iyi insan ilişkileri olmaları tam ergenlerin ve genç yetişkinlerin ihtiyaç duydukları şeydir.

Dördüncü bileşen olan, "anlam" (meaning), Seligman'ın (2011) anlam kavramını, bireyin kendinden daha büyük bir şeye aidiyet hissetmesi ve ona hizmet etme arzusu duyması olarak açıklamakta. En zor ergenlerin bile, ken-

dinden daha büyük bir şeye anlam yükleyip, topluluğa aidiyet hissettiklerinde uyum sağlandığı ve kendilerini olumlu yönde motive ettiği görünmekte.

Beşinci bilişen olan, başarı (accomplishment)'de gerek nesnel olarak elde edilen başarıda bahsedilmemekte, örneğin, bunu yaparsam, sonra, bu olacak şeklinde değil, daha çok, bunu yaşadım, buna ulaştım gibi durumları içermekte. Bireyin başarıya ulaşma isteği, amaca ulaşma hissiyatının yaşaması ve bununla olumlu duyguyu hissetmesi (Streit (2014, s. 75). Derin ve Bilge (2016) yapmış oldukları araştırmada ergenlerde pozitif duygular azaldıkça internet bağımlılığı olma ihtimalinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ergenlerde yaşam doyumu ile internet bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Meslek yüksek okulunda iyilik halleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmada ise bu iki değişken arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Çiğdem ve Yarar, 2015). Hindistan'da üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmada ise internet bağımlılığı ile psikolojik iyi oluş arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Sharma ve Sharma, 2018). Çin'de yapılan bir araştırmaya göre internet bağımlılığının ergenlerde psikolojik iyi oluşu azaltmaktadır (Wang ve ark., 2013). Ergenlerle yapılan başka bir araştırmada ise internette online geçirilen zaman ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirtilmektedir (Gross, Juvonen ve Gable, 2002). Sezer (2011) ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmaya göre boş vakitlerini spor yaparak değerlendiren öğrencilerin normal lise ve meslek lisesine oranla öznel iyi oluşu daha yüksektir. Baş, Soysal ve Aysan (2016) yaptıkları araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri azaldıkça internetin sorunlu kullanımı ve negatif sonuçları artmaktadır. Yu ve Shek (2018) ergenler üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında öznel iyi oluşu artırmak için bireydeki internet bağımlılığının takip edilmesine ve azaltılmasına yönelik stratejilerin dikate alınmasının gerekliliğini belirtmektedir. Bunun dışında ergen bireyin kendi online etkinliklerinin günlük kaydını yapmasına yardımcı olunabilmesi, internetin doğru kullanımı, zaman yönetimi ve hedef belirleme becerilerinin kazandırılmasının etkili olabileceği belirtilmektedir.

## Ebeveyn Boşanması ve Ergenler

Demirli ve Arslan (2018) lise öğrencilerinin bağımlılık düzeylerini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında ebeveynleri boşanmış ergenlerin internet bağımlılıklarının yaş değişkenine ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmektedirler. Yine aynı çalışmaya göre ebeveynleri boşanmış ergenlerden 0-30 dakika ve 61-90 dakika internette vakit harcayanların internet bağımlılıkları kontrol gücülüğü seviyesinde iken ebeveynleri boşanmamış ergenlerden 31-60 dakika internette vakit harcayanların internet bağımlılıkları kontrol gücülüğü ve işlevselde bozulma seviyelerindedir. Tas (2019) yapmış olduğu çalışmasında ergenlerin okula bağlanma ve oyun bağımlılığı düzeylerinin ergenlerin ebeveyninin boşanmış veya evli olmasına göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Çalışmada oyun bağımlılığında 5 saat ve üzeri internet kullanan genel ergen grubunun oyun bağımlılığı puanları sırasıyla 1,2,3,4 saat kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ergenlerin interneti kullanma saati 5 saat ve üzerine çıktığında oyun bağımlılıklarının da artmakta olduğu tespit edilmiştir. Alanın uzmanları olan, Wallerstein ve Blakeslee (1989), Dreikurs (1968), Fthenakis, Niesel ve Kunze, (1982) çalışmaları incelendiğinde boşanma süreci ve sonrasını yaşayan bireyler için, hem yetişkinler hem de çocuklar/ergenler üzerinde oldukça zor bir geçiş ve yardım alınması gereken bir süreç olarak belirtmektedirler. Tas (2017), (2018), boşanma sonrası süreçte ebeveynlerin çocuğa/ergene karşı duruşu ve vereceği desteğin düzeyi çocukların ve ergenlerin hangi derecede olumlu/olumsuz etkilendiklerini belirlemektedir. Schmidt-Denter ve Beelmann (1995), uzun süre yapmış olduğu bireyler, çocuklar ve ergenler boşanma yardım grup danışmanlığında, bu danışmanlığın bireyler üzerinde oldukça olumlu sonuçlar doğurduğunu, özellikle boşanma sonrası ebeveyn ile çocuk iletişimi, kardeşler arasındaki iletişimi, davranış bozukluğunun düzelmesi, boşanma sonrası rahatsızlıklarının giderilmesi, boşanma sonrası yeni sürece adapte olma, topluma entegre olma alanlarında başarıya ulaştığını belirtmektedir (Schmidt-Denter ve Beelmann, 1995, s. 358).

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma ailesi birlikte yaşayan ve boşanmış lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ve iyi oluş düzeylerini incelemeyi amaçlayan tarama modelinde ilişkiisel bir çalışmadır (Creswell, 2012). Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ailesi birlikte yaşayan ve boşanmış lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ve iyi oluş düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

### *Araştırma Soruları*

1. Ebeveyni boşanmış ve ebeveynleri evli ergenlerin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli ve İnternet Bağımlılık Düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Ebeveyni boşanmış ve ebeveynleri evli ergenlerin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli ve İnternet Bağımlılık Düzeyleri; cinsiyete, ebeveynlerin medeni durumuna, yaşa, günlük internet kullanımına, öğrenim gördüğü okul türüne, şu an yaşadığı ekonomik duruma ve yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

### *Çalışma Grubu*

Çalışmaya İstanbul ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında lisede öğrenim gören 102 boşanmış ve 109 boşanmamış aileye sahip toplam 211 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 15.5, standart sapması 1.2, katılımcıların 74'ünün erkek, 137'sinin ise kız olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir. Buna göre ebeveynin medeni durumu ile cinsiyete göre dağılımı tablo 1'de ve ebeveynin medeni durumu ile yaşa göre dağılımı ise tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Ebeveynin medeni durumu ve cinsiyete göre dağılımı**

Ebeveyn medeni durumu	Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Evli	Erkek	27	24.771	24.771
	Kız	82	75.229	100
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>	
Boşanmış	Erkek	47	46.078	46.078
	Kız	55	53.922	100
	<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	

**Tablo 2. Ebeveynin medeni durumu ve yaşa göre dağılımı**

Ebeveyn medeni durumu	Yaş	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Evlî	14	41	37.615	37.963
	15	26	23.853	62.037
	16	25	22.936	85.185
	17	14	12.844	98.148
	18	2	1.835	100
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>	
Boşanmış	14	18	17.647	17.647
	15	23	22.549	40.196
	16	31	30.392	70.588
	17	25	24.510	95.098
	18	5	4.902	100
	<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	

### Veri Toplama Araçları

**EPOCH Ölçeği:** Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg (2016) tarafından geliştirilen EPOCH Ölçeği ergenlerde iyi oluşu ölçmektedir. 20 maddeden oluşan ölçme aracı 5'li likert tipi bir ölçektir (1: Hiçbir zaman – 5: Her zaman). Alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100 olup yüksek puan yüksek iyi oluşa işaret etmektedir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır (Bağlılık, Kararlılık, İyimserlik, İlişkililik, Mutluluk). Ölçek ayrıca toplam iyi oluş puanını vermektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Demirci ve Eksi (2015) tarafından yapılmış olup ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. EPOCH ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ölçeğin toplam puanı için .95 olduğu belirtilmektedir.

**Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF):** Young (1998) tarafından geliştirilen Pawlikowski ve arkadaşları (2013) tarafından kısa forma dönüştürülen ölçeğin Türkçe uyarlaması Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmıştır. 12 maddeden oluşan ölçme aracı 5'li likert tipi bir ölçektir (1: Hiçbir zaman – 5: Çok sık). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Kutlu ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan ölçek hem ergenlerde hem de üniversitede okuyan öğrencilerde geçerli ve güvenilir olarak belirtilmektedir. YİBT-KF güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı ergenlerde .86, üniversite öğrencilerinde .91 olduğu belirtilmektedir. Ölçekte ters puanlamalı soru bulunmamaktadır ve ölçekten alınan puan arttıkça internet bağımlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir.



### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Analizlerde gruplar arası varyans analizleri (ANOVA) ve t testi kullanılmıştır. Parametrik analizler kullanıldığı için değişkenlerin dağılımları incelenmiş çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla iyi oluş için (0.4-0.03), internet bağımlılığı için (0.5-0.02) olduğu tespit edilmiş ve dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Varyans analizleri için varyansların eşteş olup olmadığı levene testi ile kontrol edilmiş ve tüm analizleri için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

### **Bulgular**

Bu araştırmada ilk önce ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli bireylerin iyi oluş ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyni boşanmış ve evli olması, yaş, yetiştiği eğitim stili, günlük internet kullanımı ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırılmıştır. Daha sonra ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş ve internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete; yaşa, öğrenim gördüğü okul türüne, şu an yaşadığı ekonomik duruma ve yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ve günlük internet kullanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Son olarak ebeveyni evli bireylerin iyi oluş ve internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete, yaşa, öğrenim gördüğü okul türüne, şu an yaşadığı ekonomik duruma, yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ve günlük internet kullanımına göre arasındaki farklar incelenmiştir. Analizlere geçmeden önce değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Değişkenlerin cinsiyete ve ebeveyn medeni durumuna göre dağılımları**

	İnternet bağımlılığı		İyi Oluş		İnternet bağımlılığı		İyi Oluş	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Evli	Boşanmış	Evli	Boşanmış
Geçerli kişi sayısı	74	137	74	137	109	102	109	102
Ortalama	29.29	28.83	67.98	68.27	28.51	29.51	69.77	66.47
Standart sapma	10.2	9.21	14.49	13.95	9.16	10.0	13.96	14.14
En düşük değer	1	12	27	30	12	12	27	30
En yüksek değer	6	56	9	95	6	51	9	95
%25 dilim	21	22	59.000	59	22	21.7	60.5	5
%50 dilim	30	27	69.000	7	27	30	71	66.5
%75 dilim	36.2	35.	77.250	78.5	34	37	80	77

***Ebeveyni Boşanmış ve Ebeveyni Evli Ergenlerin İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli olması, Cinsiyet, Öğrenim Gördüğü Okul Türü, Yaş, Yetiştirdiği Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Araştırmada öğrencilerin iyi oluş özelliklerinin ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan t testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur. tablo 4'te görüleceği üzere iyi oluş puanları incelendiğinde ebeveyni evli ergenlerin ebeveyni boşanmış ergenlere göre biraz daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ama bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir  $t_{(209)} = 1.70, p = 0.09$ . Sonuç olarak iyi oluş düzeyi ebeveyninin boşanmış veya evli olmasına göre bir değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 4. İyi oluş düzeyleri ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin t test tablosu (Levene: İyi Oluş 0.6)**

Group	N	Mean	SD	SE	T	df	p	Cohen's d
Evli	109	69.77	13.9	1.33	1.70	209	0.09	0.23
Boşanmış	102	66.47	14.1	1.40				

Araştırmada ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ve kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 5'de sunulmuştur. Ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde; erkekler ve kızlar arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t_{(209)} = -0.14, p = 0.88$ . Bu sonuçlara göre Ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

**Tablo 5. Ergenlerin iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları**

Group	N	Mean	SD	SE	t	df	p	Cohen's d
Erkek	74	67.9	14.4	1.6	-0.14	209	0.88	-0.021
Kız	137	68.2	13.9	1.1				

Araştırmada ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız

örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde; mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının anadolu lisesinde okuyanlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak, bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t_{(209)} = 1.44$ ,  $p = 0.14$ . Bu sonuçlara göre ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

**Tablo 6. Ergenlerin iyi oluş düzeylerinin okul türleri göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları**

Group	N	Mean	SD	SE	t	df	p
Anadolu Lisesi	171	68.8	14.31	1.09	1.44	209	0.14
Mesleki ve Teknik Lise	40	65.2	12.9	2.05			

Ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 7'de sunulmuştur. Ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yaşa göre değişimine ilişkin incelendiğinde 14 yaşındaki ergenlerde iyi oluş puanlarının diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 16 yaşında olanlarda ise en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(4, 205)} = 0.95$ ,  $p = .43$ ,  $\eta^2 = .018$ .

**Tablo 7. İyi oluş puanları için yaşa göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene= .18)**

Yaş	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
14	70.15	14.30	59	Yaş	760.38	4	190.09	0.95	0.43	0.018
15	69.61	11.07	49							
16	65.94	14.70	56							
17	66.23	15.70	39							
18	68.85	18.25	7							

Ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize göre yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortala-

malar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 8’de sunulmuştur. Ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimine ilişkin incelendiğinde ihmalkâr olan ebeveynlerin çocuklarının iyi oluş puanlarının demokratik, otoriter ve aşırı koruyuculardan düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise göze çarpan bir fark görülmemektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde iyi oluş puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve etki değerinin de orta düzeyde olduğu saptanmıştır,  $F_{(3,205)} = 50.6, p = .002, \eta^2 = .07$ . Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; demokratik ailelerde yetişen bireylerin ihmalkâr ailede yetişen bireyler göre iyi oluşları daha yüksektir ( $p=.002$ ). Benzer şekilde otoriter ailelerde yetişen ergenlerin iyi oluşları ihmalkâr ailede yetişenlerden daha yüksektir ( $p=.001$ ).

*Tablo 8. İyi oluş puanları için içinde buldukları yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (levene=.18)*

Ebeveyn Eğitim tutumu	Tu-	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Demokratik		69.1	11.4	92	Gruplar arası	2.859.6	3	953.2	5.06	0.00	0.0
Otoriter		69.7	15.1	82							
İhmalkâr		52.8	17.8	10							
Aşırı Koruyucu		65.1	14.6	25							

Ergenlerin iyi oluş düzeylerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize sosyoekonomik duruma ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 9’da sunulmuştur. Ergenlerin iyi oluş düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre değişimine ilişkin incelendiğinde düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin iyi oluş puanlarının orta ve yüksek olan gruptan düşük olduğu yine orta düzeyde bulunan ergenlerinde yüksek olan gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(2,208)} = 2.108, p = .12, \eta^2 = .02$ .

**Tablo 9. İyi oluş puanları için sosyoekonomik durum göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene= .50)**

SED	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Düşük	63.3	16.	29	Gruplar arası	831.2	2	415.6	2.108	0.12	0.02
Orta	69.1	13.6	172							
Yüksek	66.6	15.1	10							

İyi oluş düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar ile varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 10'da verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu gözle çarpılmaktadır. Hiç kullanmayanların ve 1 saat kullananların ise en yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(5, 205)} = 3.38$ ,  $p = 0.006$ ,  $\eta^2=0.8$ ). Bu etkinin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkan sonucun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Post hoc analizi sonuçlarına 1 saat internet kullanan öğrencilerin iyi oluşları 5 ve üzeri saat kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p=.008$ ). Yine benzer şekilde 2 saat internet kullanan bireylerin 5 saat ve üstü kullanan bireylere göre iyi oluşları daha yüksektir ( $p=.03$ ) Sonuç olarak daha az saat internet kullanan ergenlerin iyi oluşları daha yüksek saatler internet kullananlara göre daha yüksektir.

**Tablo 10. İyi oluş puanları için günlük internet kullanımına göre gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin ANOVA tablosu (Levene= .21)**

Günlük internet kullanımı	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Hiç	74.1	14.4	7	Gruplar arası	3.187	5	637.4	3.38	0.006	0.08
1 Saat	72.7	13.4	38							
2 Saat	70.4	13.8	57							
3 Saat	66.9	11.4	59							
4 Saat	64.8	15.3	24							
5+ Saat	60.6	16.6	26							

***Ebeveyni Boşanmış Ve Ebeveyni Evli Ergenlerin İnternet bağımlılığının Ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli olması, Cinsiyet, Öğrenim Gördüğü Okul Türü, Yaş, Yetiştirdiği Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan internet bağımlılığı için de benzer analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin internet bağımlılığının ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan t testi sonuçları tablo 11’de sunulmuştur. Tabloda görüleceği üzere internet bağımlılığı puanları incelendiğinde ebeveyni boşanmış ergenlerin ebeveyni evli ergenlere göre biraz daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ama bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir  $t_{(209)} = -0.75, p = 0.45$ . Sonuç olarak internet bağımlılığı düzeyi ebeveyninin boşanmış veya ebeveyni evli olmasına göre bir değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 11. İnternet bağımlılığı düzeyleri ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin t test tablosu (Levene: 0.6)**

Group	N	Mean	SD	SE	t	df	p	Cohen's d
Evli	109	28.5	9.1	0.8	-0.75	209	0.45	-0.10
Boşanmış	102	29.5	10.1	0.9				

Araştırmada ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ve kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 12’de sunulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde; erkekler ve kızlar arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t_{(209)} = 0.33, p = 0.73$ . Bu sonuçlara göre ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

**Tablo 12. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları (Levene:32)**

Group	N	Mean	SD	SE	t	df	p
Erkek	74	29.2	10.2	1.1	0.33	209	0.73
Kız	137	28.8	9.2	0.7			

Araştırmada ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 13’de sunulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde; mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının anadolu lisesinde okuyanlarla benzer olduğu görülmektedir. Bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t_{(209)} = -0.02$ ,  $p = 0.98$ . Bu sonuçlara göre ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

**Tablo 13. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin okul türleri göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları (Levene=71)**

Group	N	Mean	SD	SE	t	df	p
Anadolu Lisesi	171	28.9	9.5	0.7	-0.02	209	0.98
Mesleki ve Teknik Lise	40	29	10	1.5			

Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 14’te sunulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yaşa göre değişimine ilişkin incelendiğinde 16 ve 17 yaşındaki ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 18 yaşında olanlarda ise en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(4, 205)} = 1.25$ ,  $p = .28$ ,  $\eta^2 = .024$ .

**Tablo 14. İnternet bağımlılığı puanları için yaşa göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene= .05)**

Yaş	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
14	27.08	7.74	59	Gruplar arası	464.07	4	116.01	1.27	0.28	0.024
15	28.81	9.45	49							
16	30.50	11.18	56							
17	30.15	9.64	39							
18	25.85	8.39	7							

Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 15’de sunulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimi incelendiğinde ihmalkâr olan ebeveynlerin çocuklarının internet bağımlılığı puanlarının demokratik, otoriter ve aşırı koruyuculardan düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise göze çarpan bir fark görülmemektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir  $F_{(3, 205)} = 1.42, p = .23, \eta^2 = .02$ .

**Tablo 15. İnternet bağımlılığı puanları için içinde buldukları yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene= .85)**

Ebeveyn eğitim tutumu	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Demokratik	28.3	8.7	92	Gruplar arası	393.81	3	131.2	1.428	0.23	0.02
Otoriter	28.4	10.2	82							
İhmalkâr	33.5	10.4	10							
Aşırı Koruyucu	31.3	10.1	25							

Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize göre sosyoekonomik duruma ilişkin ortalamalar ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 16’da sunulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre değişimi incelendiğinde düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin internet bağımlılığı puanlarının orta ve yüksek olan gruptan yüksek olduğu yine görülmektedir. ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(2, 208)} = 1.45, p = .23, \eta^2 = .014$ .



**Tablo 16. İnternet bağımlılığı puanları için sosyoekonomik durum göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene=.35)**

SED	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Düşük	31.6	11.2	29	Gruplar arası	265.8	2	132.9	1.455	0.23	0.014
Orta	28.4	9.2	172							
Yüksek	30	9.8	10							

İnternet bağımlılığı düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17'de verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Hiç kullanmayanların ve 1 saat kullananların da en düşük internet bağımlılığı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(5, 205)} = 14.27$ ,  $p = 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.25$ ). Bu etkinin büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkan sonucun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Post hoc analizi sonuçlarına göre 5 saat internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılıkları hiç kullanmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p = .001$ ). Yine benzer şekilde 3 saat internet kullanan ( $p = .001$ ), 4 saat kullanan ( $p = .001$ ) ve 5 saat ve üstü kullanan ( $p = .001$ ) bireylerin internet bağımlılıkları 1 saat kullananlara göre daha yüksektir. Diğer yandan 5 saat ve üstü kullananlarda ise 2 saat kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p = .001$ ). Benzer şekilde 5 saat ve üstü kullananlarda 3 saat kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p = .001$ ). Sonuç olarak internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığı artmakta, yüksek saatlerde internet kullanımı internet bağımlılığını artırmaktadır.

**Tablo 17. İnternet bağımlılığı puanları için günlük internet kullanımına göre gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin ANOVA tablosu (Levene=.11)**

Günlük internet kullanımı	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Hiç	22.5	10.1	7	Gruplar arası	4.978	5	995.6	14.27	.001	0.25
1 Saat	22.4	6.3	38							
2 Saat	26.9	8.1	57							
3 Saat	30.3	8.5	59							
4 Saat	32.1	7.8	24							
5+ Saat	38.7	10.8	26							

***Ebeveyni boşanmış ergenlerin İyi Oluş düzeylerinin Cinsiyet, Öğrenim Görüşü Okul Türü, Yaş, Yetiştirdiği Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Araştırmada ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ve kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde; erkekler ( $M = 66.97$ ,  $SD = 12.28$ ) ve kızlar ( $M = 66.03$ ,  $SD = 15.65$ ) arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(100) = 0.33$ ,  $p = 0.74$ . Bu sonuçlara göre ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde; mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının ( $M = 64.12$ ,  $SD = 15.13$ ) anadolu lisesinde okuyanlara ( $M = 66.90$ ,  $SD = 14$ ) oranla görece düşük olduğu görülmektedir. Ancak, bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(100) = 0.72$ ,  $p = 0.47$ . Bu sonuçlara göre ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans ana-

lizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yaşa göre değişimi incelendiğinde 15 (M = 67.96, SD = 9.6) ve 17 (M = 67.04, SD = 15.99) yaşındaki ergenlerde iyi oluş puanlarının diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 18 yaşında olanlarda ise (M = 58.50, SD = 15.37) en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(5, 96)} = 0.33, p = .89, \eta^2 = .017$ . (Levene = .38)

Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize göre yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 18'de sunulmuştur. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimine ilişkin incelendiğinde ihmalkâr olan ebeveynlerin çocuklarının iyi oluş puanlarının demokratik, otoriter ve aşırı koruyuculardan düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise göze çarpan bir fark görülmemektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde iyi oluş puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve etki değerinin de orta düzeyde olduğu saptanmıştır,  $F_{(3, 98)} = 4.59, p = .005, \eta^2 = .12$ . Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; demokratik ailelerde yetişen bireylerin ihmalkâr ailede yetişen bireylere göre iyi oluşları daha yüksektir ( $p=.01$ ). Benzer şekilde otoriter ailelerde yetişen ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluşları ihmalkâr ailede yetişenlerden ( $p=.002$ ) ve aşırı koruyucu ailede yetişenlerinde ihmalkâr ailede yetişenlerden ( $p=.04$ ) daha yüksektir. Sonuç olarak ihmalkâr ailelerde yetişen ergenlerin iyi oluş düzeyleri diğer eğitim stillerinde yetişenlere göre daha düşüktür.

**Tablo 18. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş puanları için içinde buldukları yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre karşılaştırmalara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu (Levene = .15)**

Ebeveyn Eğitim Stili	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Demokratik	66.47	10.65	36	Gruplar arası	2.491	3	830.6	4.59	0.005	0.12
Otoriter	69.71	14.73	42							
İhmalkar	49.42	17.93	7							
Aşırı Koruyucu	65.47	13.48	17							

Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, sosyoekonomik duruma ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin iyi oluş düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre değişimine ilişkin incelendiğinde düşük sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin iyi oluş puanlarının (M = 61.40, SD = 16.72) orta (M = 67.58, SD = 13.21) ve yüksek (M = 68.66, SD = 14.44) olan gruptan düşük olduğu tespit edilmiştir. ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(2,99) = 1.64, p = .19, \eta^2 = .03$ . (Levene = .31)

İyi oluş düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar ile standart sapmalar belirlenmiş ve varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının (M = 57.53, SD = 17.11) diğerlerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Hiç kullanmayanların (M = 79.25, SD = 3.86) ve 1 saat kullananların (M = 70.52, SD = 13.88) da en yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının kullanılan saate göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F(5,96) = 2.11, p = 0.07, \eta^2 = 0.9$  (Levene = .17)

### ***Ebeveyni boşanmış ergenlerin İnternet bağımlılığı düzeylerinin Cinsiyet, Öğrenim Gördüğü Okul Türü, Yaş, Yetiştigi Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Araştırmada ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ve kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde, erkekler (M = 29.27, SD = 9.68) ve kızlar (M = 29.70, SD = 10.39) arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $t(100) = -0.21, p = 0.82$  (Levene = .52). Bu sonuçlara göre ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde, mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının ( $M = 28.18, SD = 9.62$ ) anadolu lisesinde okuyanlara ( $M = 29.76, SD = 10.13$ ) oranla görece düşük olduğu görülmektedir. Ancak, bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t_{(100)} = 0.57, p = 0.56$  (levene= .61). Bu sonuçlara göre ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yaşa göre değişimi incelendiğinde 16 ( $M = 31.35, SD = 12.01$ ) ve 18 ( $M = 31.50, SD = 4.20$ ) yaşındaki ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 15 yaşında olanlarda ise ( $M = 27.95, SD = 9.97$ ) en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(5, 96)} = 0.62, p = .68, \eta^2 = .031$  (levene= .20).

Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimine ilişkin incelendiğinde ihmalkâr olan ebeveynlerin çocuklarının internet bağımlılığı puanlarının ( $M = 36, SD = 9.30$ ) demokratik ( $M = 28.72, SD = 9.30$ ) , otoriter ( $M = 28.59, SD = 10.82$ ) ve aşırı koruyuculardan ( $M = 30.76, SD = 9.42$ ) düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise göze çarpan bir fark görülmemektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek

için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(3, 98)} = 1.26, p = .29, \eta^2 = .037$  (*levene= .48*).

Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve sosyoekonomik duruma ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre değişimine ilişkin incelendiğinde orta sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin internet bağımlılığı puanlarının ( $M = 25.84, SD = 9.69$ ) düşük ( $M = 31.50, SD = 11.24$ ) ve yüksek ( $M = 30.44, SD = 10.38$ ) olan gruptan düşük olduğu tespit edilmiştir. ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(2, 99)} = 0.58, p = .56, \eta^2 = .012$ . (*levene= .84*)

İnternet bağımlılığı düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar ile standart sapmalar ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 19'da verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. 1 saat kullananların da en düşük internet bağımlılığı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(4, 97)} = 9.98, p = 0.001, \eta^2=0.34$ ). Bu etkinin büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkan sonucun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Post hoc analizi sonuçlarına göre 5 saat ve üstü internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılıkları 1 saat kullananlara ( $p=.001$ ), 2 saat kullananlara ( $p=.001$ ), 3 saat kullananlara ( $p=.01$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Yine benzer şekilde 4 saat internet kullanan bireylerin internet bağımlılıkları 1 saat kullananlara göre daha yüksektir ( $p=.01$ ). Benzer şekilde 3 saat kullananlarda da 1 saat kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p=.01$ ). Sonuç olarak internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığı artmakta, yüksek saatlerde internet kullanımı internet bağımlılığını artırmaktadır.

**Tablo 19. Ebeveyni boşanmış ergenlerin internet bağımlılığı puanları için günlük internet kullanımına göre gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin ANOVA tablosu (levene=.27)**

Günlük internet kullanımı	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
1 Saat	22.70	7.1	17	Gruplar arası	3.472	4	694.5	9.98	.001	0.34
2 Saat	28.03	8.8	30							
3 Saat	30.79	7.5	24							
4 Saat	32.78	8.3	14							
5+ Saat	40.46	10.5	13							

### ***Ebeveyni evli ergenlerin İyi Oluş düzeylerinin Cinsiyet, Öğrenim Gördüğü Okul Türü, Yaş, Yetiştigi Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Araştırmada ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ile kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde, erkekler ( $M = 69.74$ ,  $SD = 17.83$ ) ve kızlar ( $M = 69.78$ ,  $SD = 12.56$ ) arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(107) = -0.013$ ,  $p = 0.99$ . Bu sonuçlara göre ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde, mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının ( $M = 66.04$ ,  $SD = 11.62$ ) anadolu lisesinde okuyanlara ( $M = 70.82$ ,  $SD = 14.44$ ) oranla görece düşük olduğu görülmektedir. Ancak, bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(107) = 0.72$ ,  $p = 0.14$ . Bu sonuçlara göre ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yaşa göre değişimi incelendiğinde 14 (M = 72, SD = 13.56) ve 15 (M = 71.07, SD = 12.19) yaşındaki ergenlerde iyi oluş puanlarının diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 17 yaşında olanlarda ise (M = 64.78, SD = 15.65) en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(3, 104)} = 1.89, p = .10, \eta^2 = .085$ . (Levene = .37)

Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize göre yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin iyi oluş düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimi incelendiğinde ihmalkar olan ebeveynlerin çocuklarının iyi oluş puanlarının (M = 60.66, SD = 18.14) demokratik (M = 70.75, SD = 111.76), otoriter (M = 69.72, SD = 15.76) ve aşırı koruyuculardan (M = 64.50, SD = 17.92) düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde iyi oluş puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(3, 103)} = 0.88, p = .45, \eta^2 = .02$ . (Levene = .14)

İyi oluş düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar ile standart sapmalar belirlenmiş ve varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının (M = 63.76, SD = 16.30) diğerlerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. 1 saat kullananların (M = 74.61, SD = 13.14) ve 2 saat kullananların (M = 74.11, SD = 12.56) da en yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının kullanılan saate göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(5, 103)} = 2.14, p = 0.07, \eta^2 = 0.9$  (Levene = .21)



### *Ebeveyni evli ergenlerin İnternet bağımlılığı düzeylerinin Cinsiyet, Öğrenim Gördüğü Okul Türü, Yaş, Yetiştirdiği Eğitim Stili, Sosyoekonomik Duruma ve Günlük İnternet Kullanımına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular*

Araştırmada ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ile kızlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde, erkekler ( $M = 29.33, SD = 9.68$ ) ve kızlar ( $M = 28.24, SD = 10.39$ ) arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(107) = 0.53, p = 0.59$  (levene= .14). Bu sonuçlara göre ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde erkek ve kızların birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmek istenmiş ve bu analize ilişkin bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri puan ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde; mesleki ve teknik lisede okuyanların puanlarının ( $M = 29.58, SD = 10.40$ ) anadolu lisesinde okuyanlara ( $M = 28.21, SD = 8.82$ ) oranla görece yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu puanlar ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $t(107) = -0.65, p = 0.52$  (levene= .24). Bu sonuçlara göre ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde okul türüne göre birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yaşa göre değişimi incelendiğinde 17 yaşındaki ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının ( $M = 31, SD = 11.01$ ) diğer yaş gruplarına göre görece yüksek olduğu 14 yaşında olanlarda ise ( $M = 26.58, SD = 7.27$ ) en düşük olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin yaşlarına göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(5, 102) = 1.43, p = .21, \eta^2 = .066$  (levene= .21).

Ebeveyni evli ergenlerin İnternet bağımlılığı düzeylerinde yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, bu analize göre yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna göre değişimi incelendiğinde ihmalkâr olan ebeveynlerin çocuklarının internet bağımlılığı puanlarının ( $M = 27.66$ ,  $SD = 12.50$ ) demokratik ( $M = 28.16.72$ ,  $SD = 8.45$ ), otoriter ( $M = 28.37$ ,  $SD = 9.68$ ) olanlardan düşük olduğu aşırı koruyucuların ise en yüksek olduğu ( $M = 32.50$ ,  $SD = 11.96$ ) görülmektedir. Diğer gruplar arasında ise göze çarpan bir fark görülmemektedir. Bu ortalamaların etkisini incelemek için ANOVA sonuçlarını incelediğimizde internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(3, 103)} = 0.52$ ,  $p = .66$ ,  $\eta^2 = .015$  (*levene* = .68).

Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiş, sosyoekonomik duruma ilişkin ortalamalar ile standart sapmaları belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre değişimi incelendiğinde orta sosyoekonomik duruma sahip ergenlerin internet bağımlılığı puanlarının ( $M = 32.11$ ,  $SD = 912.05$ ) düşük ( $M = 28.21$ ,  $SD = 8.90$ ) ve yüksek olan gruptan yüksek olduğu tespit edilmiştir. ANOVA sonuçlarını incelediğimizde ise öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre internet bağımlılığı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F_{(2, 106)} = 0.78$ ,  $p = .46$ ,  $\eta^2 = .015$ . (*levene* = .27).

İnternet bağımlılığı düzeyleri için öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Günlük internet kullanımına ilişkin ortalamalar ile standart sapmalar ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 20'de verilmiştir. Tabloda görüleceği üzere özellikle 5 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. 1 saat kullananların da en düşük internet bağımlılığı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre günlük internet kullanımının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(5, 103)} = 6.56$ ,  $p = 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.24$ ). Bu etkinin büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkan sonucun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Post hoc analizi sonuçlarına 5 saat ve üstü

internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılıkları 1 saat kullananlara ( $p=.001$ ) ve 2 saat kullananlara ( $p=.001$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Yine benzer şekilde 4 saat internet kullanan bireylerin internet bağımlılıkları 1 saat kullananlara göre daha yüksektir ( $p=.05$ ). Yine 3 saat kullananlarda da 1 saat kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $p=.009$ ). Sonuç olarak ebeveyni evli ergenlerde internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığı artmakta, yüksek saatlerde internet kullanımı internet bağımlılığını artırmaktadır.

*Tablo 20. Ebeveyni evli ergenlerin internet bağımlılığı puanları için günlük internet kullanımına göre gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin ANOVA tablosu (Levene= .84)*

Günlük internet kullanımı	Mean	SD	N	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$
Hiç	33	4.3	3	Gruplar arası	2.192	5	438.4	6.56	.001	0.24
1 Saat	22.23	5.8	21							
2 Saat	25.81	6.8	27							
3 Saat	30	9.2	35							
4 Saat	31.30	7.4	10							
5+ Saat	37.07	11.3	13							

## Tartışma Sonuç Öneriler

Çalışmada ergenlerin iyi oluş özelliklerinin ebeveyni boşanmış ve ebeveyni evli ergenlere göre incelenmiş, iyi oluş düzeyi ebeveyninin boşanmış veya evli olmasına göre bir değişiklik göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ebeveyni boşanmış ergenlerin yetişmiş olduğu ebeveyn eğitim tutumuna bakıldığında demokratik, otoriter yada aşırı koruyucu ailede yetişen ergenlerin ihmalkâr ailede yetişen ergenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak ihmalkâr ailelerde yetişen ergenlerin iyi oluş düzeyleri diğer eğitim stillerinde yetişenlere göre daha düşüktür. Özellikle ergen çocukları olan boşanmış bireyler boşanma sonrası ergen çocuklarının kendilerini toparlayabilmeleri için onlara yardım etmeleri gerekmektedir. Tas (2017), (2018), boşanma sonrası süreçte ebeveynlerin çocuğa/ergene karşı duruşu ile vereceği desteğin düzeyine göre çocukların/ergenlerin hangi derecede olumlu/olumsuz etkilendiklerini belirlemektedir. Demokratik ailede yetişen ergenler, ebeveynleri ile zaman geçirebilen bireylerdir.

Önemsenmesi gereken başka bir alan ergenlerin iyi oluş düzeylerinin ebeveyn eğitim tutumu ile ilişkili olmasıdır. Yukarıda çalışma sonucunda görüldüğü gibi demokratik ebeveyn eğitim tutumunda yetişen ergenlerin iyi oluşlarının otoriter ebeveyn eğitim tutumundeki ergenlere nazaran daha iyi olduğu, otoriter ebeveyn eğitim tutumunda yetişen ergenlerin ise ihmalkar ebeveyn eğitim tutumunda yetişenlere nazaran iyi oluş seviyelerinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre otoriter de olsa ergenlerin ebeveynleri tarafından muhatap alınmasının iyi oluşlarını az da olsa etkilediği görülmektedir. En kötü durum ise ebeveynler tarafından ihmal edilen ergenler olarak açıklanabilir.

Yapılan çalışmada elde edilen diğer bulgulara baktığımızda, aile ile boş zaman geçirme öznel iyi oluş durumunu etkilemektedir. Sarriera ve arkadaşları (2013) boş zamanlarında aileyle birlikte vakit geçirmesinin ve yakın olmanın ergenlerde öznel iyi oluşu önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. İhmalkâr ailede yetişen ergenlerin genelde aileleri ile zaman geçirme durumları olmamaktadır. Sosyoekonomik durumun iyi oluş düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde ise sosyoekonomik duruma göre iyi oluş puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. İyi oluş düzeyleri ile öğrencinin günlük internet kullanımı arasındaki ilişkiye bakıldığında iyi oluş düzeyinin günlük kullanılan internet süresinden etkilenmediği tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı düzeylerinin öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği incelendiğinde internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığı artmaktadır. Yani yüksek saatlerde internet kullanımı internet bağımlılığını artırmaktadır. Boşanmamış ailelerdeki ergenlerin iyi oluş düzeylerinin öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediğine bakıldığında, günlük internet kullanım süresi arttıkça ergenlerin iyi oluş düzeyleri azalmaktadır.

Genel olarak bakıldığında internette harcanan sürenin fazlalığının bağımlılık yapmakla ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ergenler genellikle kendilerini iyi hissetmediklerinde internette zaman harcayabilmektedirler. Ergenlerin internette çok fazla zaman geçirmeleri sonucunda ise daha az hareketlilik ve sosyal hayatta kendisini geri çekme durumu ortaya çıkmaktadır. Kendilerini iyi hissetmeyen veya duygusal problemleri ile başa çıkamayan ergenlerde internette zaman harcamayı tercih edebilmektedir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Derin ve Bilge, 2016; Çiğdem ve Yazar, 2015).

Ebeveynleri evli ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin öğrencinin günlük internet kullanımına göre değişip değişmediği incelendiğinde, ebeveyni evli ergenlerde internet kullanma süresi 5 saat ve üzerine yaklaştıkça internet bağımlılığı artmakta, yüksek sürelerde internet kullanımı internet bağımlılığını artırmaktadır. Tas (2019)'ın benzer bir çalışmasına göre oyun bağımlılığında 5 saat ve üzeri internet kullanan genel ergen grubunun oyun bağımlılığı puanları sırasıyla 1,2,3,4 saat kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda çok fazla internet kullanımının oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğu söylenilebilir.

Schmidt-Denter ve Beelmann (1995), bireyler, çocuklar ve ergenler ile uzun süre yapmış olduğu boşanma yardım grup danışmanlığında, bu danışmanlığın bireyler üzerinde oldukça olumlu sonuçlar doğurduğunu, özellikle boşanma sonrası yeni sürece adapte olma ve topluma entegre olma alanlarında başarıya ulaşıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda ergen yardım grupları problemlerin çözümlenmesinde yardımcı olabilmektedir. İnternet bağımlılığı olan ergenlerin de yukarıda belirtilen yardım gruplarından problemleri ile ilişkili yardım almaları internet bağımlılıklarını azaltabilir ve kendi iyi oluşlarına katkı sağlayabilir. Bu sayede ergenlerin saatlerce internet yanında zamanlarını geçirmeleri yerine sosyalleşmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca okullarda psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere pozitif psikoloji alanında yapılacak çalışmaların iyi oluşu artırarak dolaylı yoldan internet bağımlılığını azaltabileceği düşünülmektedir. Anne-babalara ise teknolojinin bilinçli kullanımı, anne-baba tutumları, aile içi iletişim ve pozitif disiplin konularında bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasının ergenler üzerinde pozitif bir etki oluşturacağı düşünülmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Five Dimensional Well-Being Model of Adolescents  
with Divorced and Non-Divorced Parents and  
Examination of Internet Addiction Levels**

\*

Besra Taş - Sedat Ateş  
*Sabahattin Zaim University*

The aim of this study is to determine whether there is a relationship or not between five-dimensional well-being model and internet addiction levels in adolescents with divorced and married parents.

In this research, we are trying to answer to the questions below :

1. Is there a significant difference between the Five-Dimensional Well-Being Model and Internet Addiction Levels of adolescents whose parents are divorced and non-divorced?
2. Five-Dimensional Well-Being Model and Internet Addiction Levels of Adolescents with divorced and non-divorced parents; Does it differ significantly according to gender, marital status of parents, age, daily internet use, the type of school where they are studying, the economic situation in which they live now and the parent's attitude of education?

It is seen in the literature review that there are very different results.

It is stated that especially internet usage times increase internet addiction (Demirli and Arslan, 2018; Günüç, 2013; Tas, 2019).

Gender, socioeconomic level, purpose of internet use, parental attitudes, spending quality time with adolescents, ease of access to the internet are also important factors that affect internet addiction

When the studies on well-being in the literature are analyzed, it is seen in most studies that there is a negative relationship between the well-being of adolescents and internet addiction (Çiğdem and Yazar, 2015; Derin and Bilge, 2016; Sharma and Sharma, 2018; Wang et al., 2013; Head , Soysal and Aysan, 2016).

The divorce status of the parents also affects adolescent individuals necessarily.

Some studies state that this process is a process that needs help for parents and adolescents (Wallerstein and Blakeslee, 1989; Dreikurs, 1968; Fthenakis, Niesel and Kunze: 1982).

Tas (2017), (2018) states that parents' attitude and support to adolescents are also important after the divorce process.

#### Methodology

The group of the research consists of 211 students with 102 divorced and 109 non-divorced families studying in high school students in the 2018-2019 academic year in Istanbul.

The average age of the participants was 15.5, the standard deviation was 1.2, 74 of the participants were male and 137 were female.

This research is a relational study in the screening model.

Quantitative data collection methods were used in the study.

Internet addiction and well-being levels of high school students whose parents live together and divorced were examined according to various demographic variables

EPOCH (Five Dimensional Well Being) Scale, developed by Kern, Benson, Steinberg and Steinberg (2016) and adapted to Turkish by Demirci and Ekşi (2015) in addition to demographic data in the research. Converted into short form by Pawlikowski et al. (2013) developed by Young (1998) and Young Internet Addiction Test Short Form (YİBT-KF), adapted in Turkish by Kutlu et al. (2016), was used.

Variance analysis (ANOVA) and t test were used in the analysis.

As the parametric analyzes is used ,the distributions of the variables were examined, and the skewness and kurtosis values were found to be good (0.4-0.03) and internet dependence (0.5-0.02), and it was concluded that the distribution was normal.

Whether the variances are matched for variance analysis was checked by levene test and it was seen that variances were equal for all analyzes.

#### Results and Conclusions

According to the results of the research, well-being characteristics of adolescents examined between divorced and non-divorced parents. It was concluded that the level of well-being did not change according to whether her parents were divorced or married.

Considering the parental education attitude raised by adolescents whose parents are divorced.

It was concluded that the adolescents raised in the democratic, authoritarian and overprotective family were higher than the adolescents raised in the negligent family.

As a result, it was concluded that the well-being levels of adolescents raised in negligent families were lower than those raised in other educational attitudes.

When internet addiction scores are examined, it is seen that adolescents whose parents are divorced have a slightly higher average compared to married adolescents, but this difference is not statistically significant.

As a result, the level of internet addiction does not differ depending on whether parents are divorced or non-divorced

According to the results of the study, the finding that internet addiction increases when the internet usage time is 5 hours or more in both groups of adolescents.

Also, it has been concluded that high internet usage increases internet addiction.

There are some suggestions for reducing adolescents' internet addiction, preventing them and increasing their well-being.

Establishing adolescent help groups for adolescents who have difficulties after divorce can help in solving problems. In addition adolescents with Internet addiction getting help from their help groups related to their problems can reduce their internet addiction and contribute to their own well-being.

In this way, adolescents can be helped to socialize instead of spending their time on the internet for hours. In addition, it is thought that the studies to be done by the psychological counselors in the field of positive psychology to the students can increase the well-being and indirectly reduce the internet addiction.

On the other hand, it is thought that awareness raising activities on conscious use of technology, parenting attitudes, family communication and positive discipline will have a positive effect on adolescents

### **Kaynakça / References**

Baş, A. U., Soysal, F., ve Aysan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde problemleri internet kullanımının psikolojik iyi-oluş ve sosyal destek ile ilişkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).



- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston, USA: Pearson.
- Çevik, U. P. D. G. B., ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3).
- Çiğdem, H., ve Yarar, G. (2015). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile iyilik halleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(1), 72-81.
- Demirci, İ., ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Demirli, C., ve Arslan, G. (2018). Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 49-64.
- Derin, S., ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46).
- Dreikurs, R. (1968). *Die Ehe – eine Herausforderung*. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Fthenakis, W.E., Niesel, R. ve Kunze, H.R: (1982). *Ehescheidung. Konsequenzen für Eltern und Kinder*. Urban & Schwarzenberg Verlag: München, Wien, Baltimore, 1982.
- Göldağ, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(11), 71-94.
- Gross, E. F., Juvonen, J., ve Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of social issues*, 58(1), 75-90.
- Günüç, S. (2013). İnternet bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin cart ve chaid analizleri ile incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 88.
- Kayri, M., ve Günüç, S. (2016). Yüksek ve düşük sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin internet bağımlılığı açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 165-183.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., ve Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 586.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., ve Aysan, F. (2016). Young internet bağımlılığı testi kısa formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.

- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., ve Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Sagone, E., ve De Caroli, M. E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887.
- Sarriera, J. C., Paradiso, Â. C., Abs, D., Soares, D. H. P., Silva, C. L., ve Fiuza, P. J. (2013). The well-being of adolescents through their leisure time. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(2), 285-295.
- Streit, W., (2014). *Wilde Jahre- gelassen und positiv durch die Pubertät. Ein Leitfadens für Eltern*. Kreuz Verlag.
- Schmidt-Denter, U. ve Beelmann, W. (1995). *Familiäre Beziehungen nach Trennung und Scheidung: Veränderungsprozesse bei Müttern, Vätern und Kindern*. Forschungsbericht. Band 1: Textteil. Universität Köln.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 74-85.
- Sharma, A., ve Sharma, R. (2018). Internet addiction and psychological well-being among college students: A cross-sectional study from Central India. *Journal of family medicine and primary care*, 7(1), 147
- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 61-76.
- Taş, B. (2017). *Researches on science and art in 21st century Turkey*. Gece Kitaplığı. ISBN 978-605-180-771-3
- Taş, B. (2018). *Academic studies in educational sciences*. Gece Kitaplığı. ISBN 978-605-288-605-2
- Taş, B., (2019). School attachment and video game addiction of adolescents with divorced vs. married parents. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 93-106.
- Wallerstein, J. ve Blakeslee, S. (1989). *Gewinner und verlierer. Frauen, männer, kinder nach der scheidung. eine langzeitstudie*. Aus den Amerikanischen von Ute Mäurer und Andrea Galler. Droemer Knaur: München.
- Wang, L., Luo, J., Bai, Y., Kong, J., Luo, J., Gao, W., ve Sun, X. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research & Theory*, 21(1), 62-69.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction—and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.

Yu, L., ve Shek, D. T. L. (2018). Testing longitudinal relationships between Internet addiction and well-being in Hong Kong adolescents: cross-lagged analyses based on three waves of data. *Child indicators research*, 11(5), 1545-1562.

### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Taş, B. ve Ateş, S. (2020). Boşanmış ve evli ebeveynlere sahip ergenlerin beş boyutlu iyi oluş modeli ve internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3198-3232. DOI: 10.26466/opus.650135

## Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşanan Değişim: Mardin Örneği<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.642395

\*

Ömer Aytaç \* – Mehmet Tan \*\*

\* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Elazığ

E-Posta: [oytac@firat.edu.tr](mailto:oytac@firat.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-5435-7107](https://orcid.org/0000-0002-5435-7107)

\*\* Arş. Gör. Dr., Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Siirt

E-Posta: [mehmet.tan@siirt.edu.tr](mailto:mehmet.tan@siirt.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-3528-988X](https://orcid.org/0000-0003-3528-988X)

### Öz

Arkadaşlık ilişkileri modernleşme, teknolojik gelişme ve küreselleşme gibi etkenlere bağlı olarak değişmektedir. Modern yaşam; rasyonalite, bireyselleşme ve hız parametrelerine dayalı olarak yoğun bir değişim/dönüşüm sarkacı altındadır. Bu doğal olarak her türden ilişki ve etkileşim süreçlerini de etkilemekte, hayatın doğal ve spontane yapısını dönüştürmektedir. Bir asal bağlılık türü olarak arkadaşlık da bu süreçte değişime uğramakta, anlamı ve deneyimlenme formları farklılaşmaktadır. Bu çalışmada, günümüz toplumunda arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişim odağa alınmakta ve bu değişimde pay sahibi etkenlere ve bunların dönüştürücü gücüne dikkat çekilmektedir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak Mardin'de 40 kişi ile yapılan görüşme verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada öne çıkan bulgular arasında; arkadaşlık ilişkilerinde köklü bir değişim yaşandığı, bunun hemen her kesimde, sosyal sınıfta, cinsiyet ve mesleki gruplarda görülebildiği ifade edilmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde sahici, samimi, diğergam ve güvene dayalı arkadaşlıkların yerini yüzeysel, ikincil, gösterişçi, bencil ve riskli arkadaşlıklar almaktadır. Ancak bu yöndeki değişimlere rağmen zaman içerisinde arkadaşlığın kendisini toplumsal şartlara bağlı olarak yeniden ürettiği ve gücünü ve gerekliliğini muhafaza ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** arkadaşlık, sahici ve samimi arkadaşlık, gösterişçi ve yüzeysel arkadaşlık, diğergam arkadaşlık, bencil arkadaşlık

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Arkadaşlığın Sosyolojisi: Değişen Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Bir Araştırma (Mardin Örneği)" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

## Changes In Friendship Relations: The Case Of Mardin

\*

### Abstract

*Friendship relations change due to factors such as modernization, technological development and globalization. Modern life undergoes intense changing / transformation pendulum based on rationality, individualization and speed parameters. This naturally affects all kinds of relationship and interaction processes and transforms the natural and spontaneous structure of life. In this process, friendship as a prime commitment changes and, its meaning and experience forms differ. This study focuses on the change in friendship relations in today's society and draws attention to the contributing factors and their transformative power in this change. In this regard, interview data with 40 people in Mardin were used by using semi-structured interview technique. As a result of outstanding findings; It is stated that there is a radical change in friendship relations and this can be seen in almost all category, social class, gender and professional groups. In friendship relationships, genuine, sincere, altruism and trust-based friendships are replaced by superficial, secondary, pretentious, selfish and risky friendships. However, in spite of the changes in question, it has been seen that friendship regenerates itself depending on social conditions and maintains its strength and necessity.*

**Keywords:** *friendship, truly and intimate friendship, pretentious and superficial friendship, altruism friendship, selfish friendship*

## Giriş

Arkadaşlık, kişilerarası bir ilişki türüdür. Sosyal bir varlık olan insan, sosyal çevresinde bulunan insanlar ile sürekli bir etkileşim içerisindeydirler. Bazıları bu ilişkileri derinleştirerek dostluk ve arkadaşlıklar kurma yoluna gitmektedirler. Arkadaşlığın sosyal yaşam için hayati gerekliliğinin yanı sıra sosyalleşme, topluma katılma, grup kurma, toplumda bir yer, kimlik, statü edinmeye varıncaya kadar sayısız fonksiyonları da bulunmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri, gündelik sosyal yaşamın sürdürülmesindeki işlevselliği nedeniyle hemen her zaman, her toplumda varlığına tanık olunan, işlevselliği olan bir sosyal müessese olarak görülmektedir. Özellikle geleneksel toplumlarda arkadaşlık ilişkileri daha muhkem, güvene dayalı, uzun vadeli ve oldukça hayati bir önemdedir.

Modernleşme, kentleşme, endüstrileşme vb. radikal değişim dalgaları, toplumsal yapıları, pek çok yönden sarstığından bildik, alışlagelen işleyiş sistematiği tersine dönmeye başlamıştır. Gündelik yaşamın harcını oluşturan ilişki sistemleri, değer ve norm yapıları, ahlaki ve kültürel kalıplar söz konusu hızlı ve radikal değişimden nasibini almışlardır. Arkadaşlık, akrabalık, komşuluk, ailesel bağlılıklar vs. eski anlam ve değerini kaybetmeye başlamış, zamanın ruhu, teknolojinin gücü, yoğun ve akışkan küresel dinamikler, toplumsallık ve cemaatsel formlar üzerinde parçalanma, yarıma etkisi yaratmaya başlamıştır. Bu çerçeveden bakıldığında, günümüz toplumunda sosyal ağların, topluluksal formların giderek mortal bir çizgiye doğru kaydığı görülmektedir.

Günümüz toplumunda küreselleşmenin artan etkisiyle aile ve diğer sosyal ağlar büyük bir risk altındadır. Aile duygusal harcını kaybettiği gibi, arkadaşlık, grup ve topluluksal yapılar da bireyselleşme ve rasyonelitenin etkisiyle eski güç ve önemlerini yitirmektedirler. Kapitalist toplum kurgusu içerisinde her şey gibi arkadaşlık ve dostluklar da maddi ve karşılıklı çıkar espri üzerine işlemekte, bu realite, ister istemez arkadaşlığı araçsal ve maksatlı ilişkilerin adresi haline getirmektedir. Bir başka ifade ile arkadaşlığın doğasında yer alan samimiyet, diğergamlık, tabiiilik ve spontanelik gibi hasletlerin bu yeni dönemin ruhuna uygun olarak maksatlı ve ticari bir takım anlamlara doğru evrildiği gözlenmektedir.

Günümüzde, modernite, küreselleşme, endüstrileşme, kentleşme, teknolojik gelişmeler vs. bireyci, rasyonel, narsist, öz çıkar güdümlü, hesapçı kişilikler ürettiğinden bu kişilik yapıları toplumsal kaynaşma, grupsal süreklilik ve sosyal biraradalık için bir tehlike ve tehdit oluşturmaktadır. Bireyci ya da rasyonel/hesapçı tasarruflar, sosyal yaşam için duygusal ve ruhsal bağlılığı zayıflatıcı, özgeci ve özverili ilişki formlarını öldürücü bir tesire sahiptir. Bu bağlamda belki de en fazla zarar gören sosyal ilişki kalıplarından biri arkadaşlıktır. Arkadaşlık eski ve kadim bir bağlılık türü olmakla birlikte bugün ne yazık ki, değişimin ruhuna uygun şekilde anlam ve işlevsel deformasyon yaşamaktadır.

Toplumsal yapı ve kurumlar da, zaman içerisinde değişime uğrar. 19. Yüzyılda endüstrileşmenin etkisiyle sosyal, ekonomik ve kültürel (özellikle aile) kurumlarda büyük değişimler yaşandı. Sanayi öncesinde çalışma birimi aileydi. Ailede, mal üretimi, yiyecek hazırlama, çocuk bakımı, hasta bakımı, ticaret, sosyalleşme ve gün boyu sıra ile dinlenme gerçekleşirdi. Çalışma rolleri yaş ve cinsiyete göre yapılırdı. Esaslı bir kültürel değişim eşzamanlı olarak kurumsal değişime bağlıdır. Modern ABD’de samimi arkadaşlığın yükselişi incelendiğinde, bireyciliğin yayılması ve sosyal kurumlarda yaşanan değişimlerin arkadaşlığın doğasını etkilediği görülmüştür. Genellikle bireycilikle ilişkilendirdiğimiz değişimler, piyasa ekonomisinin gelişimi ve demokratik politikalara çok şey borçludur. Rekabetçi bir pazarda kendi işinde yasal yetkiye sahip kimse olarak ve liberal siyasette bir vatandaş olarak katılımcı, bireyciliğin yayılmasının en önemli göstergesidir. Çoğunluğa göre, bu bireyci sosyal roller, akrabanın fonksiyonel önemini ve hane reisinin yetkisini aşındırmakta ve aile hayatını etkilemektedir. Netice itibari ile erkek ve kadın eşlerini seçmede özgürdür ve sevgi için evli kalırlar; özgür seçim ve sevgi, evliliği daha eşitlikçi hale getirmektedir. Bireycilik, ekonomi, politika ve ailede kültürel ethos haline gelmektedir (Oliker, 1998, s.20-22).

Bireyci roller, aile ve akrabayı zayıflatırken özgür bireyin özgür seçimi arkadaşlığın önemini ve etkisini arttırmaktadır. Diğer taraftan sosyal değişmeye bağlı olarak artan bireyselleşme aile bağlarını zayıflattığı gibi, arkadaşlık bağlarının gücünü de azaltması söz konusudur. Özellikle sosyal ve ekonomik oluşumlardaki baskın değişiklikler tarihsel olarak arkadaşlık formlarını değiştirmiştir. Farklı bir ifade ile arkadaşlar arasında ortaya çıkan yükümlülük ve dayanışmanın doğası, diğer topluluk ağları ve bireysel zorunluluklar tarafından etkilenmektedir. Sınıf, etnik köken, cinsiyet, akrabalık,

kast, yaş ne olursa olsun diğer sosyal bölünmeler özgürlükleri etkileyecektir (Allan, 1998, s.71).

Çalışma arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öncelikli olarak, sosyal değişme ve arkadaşlık ilişkilerine olan yansımaları ele alınmakta, ardından, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Uygulama kısmında, araştırmada elde edilen bulgular tematik olarak tasnif edilerek yorumlanmaktadır.

### **Sosyal Değişme Bağlamında Arkadaşlık**

Toplumsal ilişkilerdeki değişim arkadaşlık ilişkilerine de yansımaktadır. Günümüzde toplumsal, ekonomik ve siyasal değişme dünyanın her yerinde artan bir hızla devam etmektedir. Sosyolojideki gelişmelere rağmen toplumsal değişimin doğası, hızı, ayrıntılı ilişkileri tam olarak çözümlenememiştir. Değişme olgusu, sosyolojinin yanı sıra ekonomi, siyaset, sosyal psikoloji gibi toplum bilimlerinin diğer disiplinleri tarafından derinlemesine araştırılmaktadır. Değişimin tanımlanması ve açıklanması sosyal bilimcilere her zaman problem oluşturmuştur (Özer, 2003, s.563).

Farklı sosyolojik gelenekler sosyal değişmeyi farklı şekillerde tanımlasalar da toplumsal değişimin bir sosyal yapı içinde gerçekleştiği konusunda bir uzlaşma vardır. Her yapının farklı unsur ve işlevlerinin olmasının yanında sosyal yapının da kültürel semboller, davranış kalıpları, sosyal örgütlenme ve değer sistemi gibi çeşitli unsur ve işlevleri söz konusudur. Bunlardan birinde veya birkaçında gerçekleşen farklılaşmaların toplumsal yapıya etki etmesi değişimdir (Sunar, 2016, s.2).

Fromm'a göre, yasal düzenlemeler ve devrimler insanların değer yargılarını ve karakterini değiştirmeden, insanlarda yeni bilinç ve inanç oluşturmaktan başarıya ulaşamayacaklar. Sosyal değişimin iki boyutundan söz edilebilir: ilki insan karakterlerinde değişiklik yapmak, ikincisi ise toplumda yasal ve kurumsal düzenlemelere gitmektir. Bunlardan birisi ihmal edildiği takdirde istenen sosyal değişme tamamlanamayacaktır. Sosyal değişimin sağlanması için salt sosyo-ekonomik değişiklikler yeterli olmadığı gibi, yalnızca insan karakterini, bilincini, değer yargılarını değiştirmek de yeterli değildir (Fromm'dan Akt. Özyurt, 2016, s.165). Görüldüğü üzere sosyal değişme, insan karakteri ve sosyal yapı üzerinde etki bırakarak buralarda değişimler yaşanmasına neden olmaktadır.



Giddens tarih boyunca toplumsal değişmeyi etkileyen faktörleri fiziksel çevre, kültürel etkenler ve siyasal örgütlenme olarak sıralarken modern dönem için ise fiziksel çevreyi ekonomik etkileri bünyesine toplayarak açıklar. Modern dönemdeki toplumsal değişim süreçlerini etkileyen kültürel etkenler olarak bilimin gelişimi, düşüncenin laikleşmesi, modern bakış açısının eleştirel ve yenilikçi olması sayılabilir. Ekonomik etkenlerin başında sanayi kapitalizminin etkisi gelir. Kapitalizm, üretimin sürekli büyümesi ile servet birikiminin artmasına sebep olmaktadır. Modern dönemdeki değişmeyi etkileyen üçüncü önemli etki siyasal gelişmelerden oluşmaktadır. Ülkeler arasında güç artırımı, servet büyütme ve askeri üstünlük sağlama mücadeleleri son iki ya da üç yüzyıl boyunca değişimin enerjik bir kaynağı olmuştur (2012: 79-83). Toplumsal değişimin bu etkileri toplumsal yapıda ve toplumsal ilişkilerde değişime neden olmaktadır.

Toplumlar geleneksel ve tutucu olsalar da, her toplum ve kültür sürekli değişim içindedir (Fichter, 2006, s.194). Bir toplum geleneksel yapıdan modern bir yapıya dönüşürken sosyal-kültürel bütünleşmenin çerçevesi olan din ve ailenin yanında mahalle de önemini yitirmektedir. Örneğin sokak, köklü bir işlev değişikliğine maruz kalmaktadır. Çünkü bir şehir ne kadar fazla modernleşirse sokaktaki yaşam ve oyun alanları o kadar fazla arabaların hızlı ve etkin bir şekilde işledikleri bir trafik ağına dönüşmektedir. Bu gelişimin sokak sakinlerinin yaşam kalıpları açısından büyük sonuçları olmaktadır. Sosyolog G.H. Jansen Utrecht'in bir işçi mahallesindeki bir sokaktan hareketle bu gelişmeyi tasvir eder. Sokak altmışlı yıllardan itibaren sosyal ve kültürel entegrasyonun çöküşünü ortaya koyar. Tüm bu yıllar boyunca çok şey değişmiştir. Her şeyi kuşatan altmışlı ve yetmişli yılların yoksulluğu kaybolmuştur, büyük aileler gitmiş, eski ile karşılaştırıldığında sokak terk edilmiş durumdadır. İnsanlar artık yoksul değil, birbirlerine ihtiyaç duymuyor, kapı önünde bulunan arabalar bir bakıma onların bağımsızlığının ve hareket özgürlüğünün kanıtıdır. Ne değiştiğine bakıldığında aile değişiyor, kendi kendine yeterli hale gelip kendi içine kapanıyor ve sırtını sokağa dönüyor (Zijderveld, 2007, s.219-220). Bu bağlamda modern hayat, kent hayatını ve buna bağlı olarak sokak hayatını değiştirmektedir. Modernleşmenin yoğunluğu ve hızı arttıkça kent yaşamında değişim ve dönüşüm belirginleşir. Bu değişim insan ilişkilerine de yansımaktadır.

Modern şehirler ile geleneksel şehirler arasında gündelik yaşam ve insan ilişkileri açısından farklılıklar aşikârdır. Zira geleneksel şehirlerde insanlar dışarıda ve sokakta yer alırken modern şehir hayatında, insanlar sokak hayatından uzaklaşmaktadır. Modern yaşamda aile ve birey kendini toplumdaki soyutlamaktadır ve sınırlarını belirleyerek bağımsızlığını ilan etmektedir.

Modern hayat, toplumsal ilişkileri etkilediği gibi arkadaşlık bağları ve ilişkilerini de etkilemektedir. Arkadaşlığın yapısında bulunan, sevgi, samimiyet ve fedakarlık bu durumdan etkilenmekte ve arkadaşlık, farklı anlayışa doğru evrilmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimlerde samimiyet, diğergamlık, sağlam ve gerçekçi arkadaşlıkların yerini başka türden arkadaşlıkların aldığını söylemek mümkündür. Sahih manadaki arkadaşlıklar yerine gösterişçi, yüzeysel, bencil ve riskli arkadaşlıkların alması söz konusudur.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmanın amacı arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimleri ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin arkadaşlık deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmecilerin arkadaşlık deneyimleri üzerinden arkadaşlık ilişkileri yorumlanarak arkadaşlık fenomeni açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırmanın evreni Mardin kent merkezidir. Araştırma söz konusu yer ile sınırlıdır. Araştırma alanından, *maksimum çeşitlilik örnekleme* kullanılarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme üzerinde odaklanılan konuya taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Buradaki amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir. Aksine bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.136-137). Örneklem, uygun ve yeterli katılımı sağlayacak şekilde seçilmiş ve örneklem grubunun olabildiğine çeşitlilik içermesine dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin tercih edildiği bu çalışmada yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, etnik ve dinsel yapılar göz önünde bulundurularak farklı sosyal kesimlerden 40 kişi örneklem grubuna dâhil edilmiştir.

Örneklem grubunun % 60'ı erkek, % 40'ı kadınlardan oluşmaktadır. Kadınların arkadaşlık deneyimleri erkekler kadar aktif ve yoğun olmamasından ve anlatılanların tekrara girmeye başlamasından dolayı görüşülen kadınların sayısı 16'da kalmıştır. Örneklem grubu oluşturulurken yaş faktörü dikkate alınmış ve farklı yaş gruplarının temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Örneklem grubunun % 37,5'i 31-40 yaş aralığında, % 27,5'i 20-30 yaş aralığında, % 20'si 51 yaş ve üstünde, % 15'i 41-50 yaş aralığında bulunmaktadır. Örneklem grubu, ağırlıklı olarak orta yaş grubundan oluşmaktadır. Örneklem grubunun medeni durum itibariyle %70'i evli, % 25'i bekâr ve % 5'i de dul bireylerden oluşmaktadır. Eğitim durumu itibariyle ise örneklem grubunun % 50'si lisans, % 20'si ilkokul, % 15'i lise, %12,5'i ön lisans ve % 2,5'i de yüksek lisans mezunudur. Örneklem grubu ağırlıklı olarak yükseköğrenimli (üniversite mezunu) bireylerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun mesleki durumuna bakıldığında % 27,5'i kamu personeli, % 12,5'i öğretmen/emekli öğretmen, % 7,5'i öğrenci, % 5'er uzman/kamuda yönetici, bakır ustası/telkâri ustası, inşaat mühendisi/inşaat teknikeri, sanayide usta/kaynakçı ve ev hanımı olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun % 22,5'ini diğer meslek grubundan oluşmuş olup bunlar ise müşteri temsilcisi, bankacı, kuyumcu, çocuk gelişimcisi, tıbbi sekreter, vaiz, özel sektör, işçi ve eczane teknisyeninden oluşmaktadır.

## **Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi**

### ***Sahici/Tabii Arkadaşlıktan Yapmacık/Gösterişçi Arkadaşlığa***

Kent hayatında insan ilişkilerini belirleyen en önemli faktörlerin başında para gelmektedir. Para ilişkisi kent tipi ilişkinin (bilişsel olarak kötü beslenen ilişkinin) önemli bir örneğidir. Niteliği sadece düşmanlığa ve kötülüğe karşı değil, aynı zamanda dostluğa ve sempatiye karşı da korunmalıdır. Yalnızca duygusal tarafsızlık koşulları altında daha doğru bir ifade ile duyguların rahatsız edici etkisi altında olmayan koşullarda doğru bir şekilde uygulanabilir (Bauman, 2016b, s.209). Nesnelere herhangi bir ilişkiden kaçınmak kişilere herhangi bir genişleme ve tatmin sağlamayacakmış gibi görünürken satın alma eyleminin kendisi bir tatmin sağlar. Çünkü nesnelere paraya mutlak anlamda itaat eder. Para ve para değerleri olarak nesnelere tamamen kişinin dürtülerini takip ettiği için sadece fiili mülk sahipliğiyle sağlanacak farklı bir

hâkimiyet sembolüyle tatmin olur. Örneğin bohem bir gruba mensup bir İngiliz'in hayatta en zevk aldığı şey en çılgın partilere sponsorluk etmekten ibarettir. Zira kendisi bu partilere katılmamaktadır, fakat katılanların masrafını karşılar. Bu, sahip olmanın ve hazzın bir evresi olan savurganlığı göstermektedir (Simmel, 2014, s.314).

Nesnelere sahip olma ve sahip olunanları gösterme, arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir. İnsanların ekonomik anlamdaki gelişimleri hayatlarına ve ilişkilerine yansımaktadır. Maddi imkânlar hayatı kolaylaştırırken bazı sorunları da ortaya çıkarmaktadır. Bir görüşmeci bu nedenle arkadaşlığın istenilen düzeyde olmadığına dikkati çekmekte:

- *“Arkadaşlık şu an iyi bir yerde değil. Eskiden çok iyiydi. Ekonomik rahatlık, para, şöhret bunlar arkadaşlığın bozulmasında etkili oluyor. İnsanlar daha rahat oldu ama gönüllü rahat değil ulaşım çok rahat ve güzel ama zararı çok oluyor. Filankes şöyledir böyledir denilmesi için tuhaf oluyor. Kendinden geçiyor, gösteriş yapacağım diye acayip davranıyor.” (40, erkek, Kürt, sanayide usta)*

Birey, toplumsal çevrenin ilgisini ve dikkatini bir şekilde üzerine çekmek amacıyla, çevrenin farklılıklara ilişkin duyarlılığından yararlanmaktadır. Sonunda insan, kasıtlı bir şekilde tuhaf olmaya teşvik edilir. Yapmacık tavırlar, ani değişimler vs. gibi metropole özgü aşırılıklara yönelir. Bu tür davranışların anlamının içerikle ilgisi yoktur. “Farklı olma”, dikkat çekici bir şekilde diğerleri arasında sivrilme ve böylelikle kendini gösterme amacını taşıyan formlardır (Simmel, 2015, s.107). Bu bağlamda insanlar paraya sahip olma ve bu sahipliği gösterme üzerinden haz elde edebilir. Nitekim, görüşmecilerin bir kısmı, dikkat çekmek için gösterişe meylettiklerini belirtmektedirler. Arkadaşlığın doğasında doğallık vardır. Bu açıdan arkadaşlık ilişkileri, gösteriş ve yapmacıklıkları kaldırmaz. Gösteriş ve yapmacık ile sürdürülen arkadaşlık ancak gösterişçi ya da yapmacık arkadaşlık olur. Bir görüşmeci arkadaşlıkları geçmiş ile mukayese ederek, arkadaşlıklarda artan gösterişin yanında başka özellikler de eklemektedir:

- *“Geçmişteki arkadaşlıklar doğal, saf ve yalındı. Bugünkü ise tolere edilecek şekilde oluyor. Gösteriş, riya, özentî, menfaat var, belki çok azında dostluk var. Sebep kültürümüzü bilmememiz, başka kültüre özenme, teknolojiye esir olma, evde bir odada TV'ye hapsolme. Bir insanın farklı şeyleri görmesi farklı, bir noktaya bakıp görmesi farklıdır.” (58, erkek, Arap, inşaat teknikeri)*

Bireysel özellikler arkadaşlığa anlam yüklemesinden dolayı her bireyin arkadaşlık amacı ve düşüncesi farklı olabilir. Ancak, insanları etkileyen araç ve süreçlerin devreye girmesi ile kültürel olarak tanımlanan arkadaşlıktan farklı bir arkadaşlık ortaya çıkmaktadır. Gümüş paranın yerini alan kâğıt paranın dolaşımı misali, gerçek dostluk yerine yapmacık mimikler, dışarıya karşı oynanan roller dünyada dolaşır (Schopenhauer, 2008a, s.108). Görüşmeci, arkadaşlığın yalın halini gösterişçiliğe, fedakârlık halini menfaate, samimilik halini riyakârlığa bıraktığı düşünmektedir. Bu ayrımlar geleneksel ve modern dönem arkadaşlık ayrımı olarak takdim edilmektedir.

Geçmiş ile kıyas edilen arkadaşlık ilişkilerinde görüşmeciler günümüz arkadaşlıklarında riya, yapmacık ve gösterişçilik olduğunu belirtmektedir. Burada ekonomik göstergelerin arkadaşlığın yalın, doğal ve gerçek arkadaşlığı etkilediği düşünülmektedir. Bocoock (1997, s.10)'un ifadesiyle tüketim, insanların kim olduklarını ve kim olmak istedikleri ile yakından ilişkilidir. Birey tüketim alışkanlıkları ile kimliğini ortaya koyduğu için tüketim ekonomik olduğu kadar toplumsal ve kültürel göstergedir. İnsanlar tüketirken gösterişçi bir hüviyet kazanmaktadırlar. Bu özellik arkadaşlık ilişkilerine gösterişçi arkadaşlık şeklinde yansımaktadır.

### *Derin/Samimi Arkadaşlıktan Kısa Vadeli/Yüzeysel Arkadaşlığa*

Modern hayat insanları birbirinden uzaklaştırmakla birlikte birbirlerine karşı kayıtsızlığa neden olmaktadır. Aileyi bile ev içerisinde bir tecride mahkûm eden modern bir hayat söz konusudur. Michael Schluter ve David Lee bugünkü yaşama biçimimiz üzerine bazı iğneleyici yorumlar yapmaktadırlar. Onlara göre, insanlarla karşılaşmamızı engelleyen, onlarla ilişkiyi önleyen her şeyi yapıyoruz, mega-toplumda birbirimizin ayağına basmadan yürüye-miyor, oradan evlerimize giriyor, kapıyı dışarıya kapatıyor daha sonra odamıza girip kapıyı eve kapatıyoruz, ev, aile üyelerinin yan yana ama ayrı yaşayabildiği çok amaçlı bir eğlence merkezi haline geliyoruz. Yorumcuların belirttiği gibi yan yana ama ayrı ayrı. Uzamı paylaşmamıza rağmen düşünce ya da duyguları paylaşmıyoruz. Nereden bakılırsa bakılıns aynı kaderi de paylaşmadıklarının bilincindedir. Bu farkındalık kesinlikle soğukluk ve kayıtsızlığı yayıyor (Bauman, 2014a, s.362). Bu bağlamda insan ilişkileri yüzey-

selleşirken arkadaşlık bu etkiden nasibini almaktadırlar. Bir görüşmeci, arkadaşlık ilişkilerinin yüzeysel ve kırılgan olduğunu belirtmekte ve bunu modernlikle ilişkilendirmektedir:

- *“Arkadaşlık ilişkileri geçmişe kıyasla daha yüzeysel, kırılgan ve bireysel çıkarılara dayalı hale gelmiştir. İnsanlar hayatın zorluklarına karşı hep beraber mücadele ederek üstesinden gelirlerdi. Modern toplumda her şeyin değişime uğradığı gibi yaşam tarzlarının da değişmesi ile insanlar birbirlerine yabancılaşmıştır. Yetmiş haneli bir köyde herkes birbirini tanırken yetmiş dairenin bulunduğu bir apartmanda bırakın herkesin birbirini tanımaması çoğu zaman aynı kattaki kapı komşusunu tanımıyor. Bu arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerin geldiği noktayı göstermesi açısından önemlidir. Katı olan her şeyin buharlaşıp yok olduğu modern toplumlarda maalesef arkadaşlık kavramı da nasibini almıştır.” (39, erkek, Kürt, memur)*

Görüşmeci arkadaşlığın hassas bir süreçten geçtiğini ve kırılganlaştığını savunmaktadır. Bireysel çıkarların, arkadaşlık değerlerinden önce gelmesi arkadaşlığı kırılgan hale getirmektedir. Fiziksel yakınlık olmasına rağmen derinlikli bir ilişki gelişmemektedir. Köy ilişkileri ile kent ilişkilerinin karşılaştırmasını yapan görüşmeci bu ilişkiler arasındaki temel farklılığı samimiyet ve yüzeysellik olarak açıklamaktadır. Bir görüşmeci samimiyet ve içtenliğin azalmasına vurgu yapmaktadır:

- *“Geçmişte saygı vardı, sevgi vardı, muhabbet vardı. Yani samimiyet ve içtenlik vardı. Şimdi kendi çocuğun sana saygı göstermiyor. Düşün çocuğun sana saygı göstermiyorsa arkadaşların sence saygı gösterir mi? Arkadaşların modern hayata önem veriyor. Teknoloji de muhabbeti öldürünce arkadaşlar arasında saygı ve muhabbet kalmadı.” (45, erkek, Türk, polis)*

Schmid (2018, s.72) arkadaşlığın güzelliği samimiyet olduğunu ifade eder. Görüşmeci geçmiş ile kıyas ettiği bugünkü arkadaşlıkta samimiyet ve saygının azaldığını belirtmektedir. Modernlik, insan hayatını kolaylaştırmaktadır. Bunu teknoloji aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Samimiyetin azalması ve içtenliğin yerini yüzeyselliğin almasını teknolojik gelişme ile açıklandığı görülmektedir. Burada teknolojik gelişmelerin arkadaşlar arasındaki sohbeti azaltması ve sohbetteki içtenliği ortadan kaldırması fikri dikkat çekmektedir. Arkadaşlıkların yüzeysel olmasının nedeni de bu fikre dayanmaktadır.

Lynch (2013, s.59) modern dünyada arkadaşlığın özel hayata ilişkin bir olgu olduğunu ifade eder. Arkadaşlık bir karşılıklı bağlılık ilişkisidir ve bireysel seçimin sınırları dâhilindedir. Arkadaşlıklarda birbirine tahammül ve

katlanmanın olması gerekir. Bazı görüşmeciler, arkadaşlıklarda samimiyetin ve birbirine katlanmanın azalması arkadaşlıkların yüzeyselleşmesine hatta sona ermesine neden olduğunu ifade eder:

- *“Eskiden samimiyet vardı şimdi azaldı. Eskiden eylem vardı şimdi söylem. Bana göre siyaset de arkadaşlığı parçaladı. Arkadaşlık politikaya göre değişmeye başladı. Arkadaşlıklar bile kutuplaşmaya başladı. Çok samimi arkadaşı olmasına rağmen siyasi görüş farklılığı yüzünden arkadaşlığını bitiriyorlar. 25 yıl her şeyi paylaşmışlar, kardeş gibi olan arkadaşlar son dönemde siyasi görüşten dolayı birbirlerine selam bile vermiyorlar.”* (44, erkek, Kürt, özel sektör)
- *“Arkadaşlıklar yüzeyselleşti. Arkadaşlık artık anlık kuruluyor. Artık arkadaşlıklar kısa süreli, kısa mesafeli oldu. Eskiden arkadaşlıklar uzun mesafeliydi. Arkadaşlar bir ömür sürerken şimdi çok az bir zamana sığdırılıyor ve belli bir süre sonra o arkadaşlık bitiyor.”* (32, kadın, Süryani, öğretmen)

Görüşmeciler arkadaşlıkta samimiliğin azalmasının yanı sıra arkadaşlığın geçici süreliğine kurulduğunu ve siyaset karşısında zayıf kaldığını savunmaktadırlar. Arkadaşlıkta samimiyetin sağlanmaması arkadaşlığın gelişmesine ve derinleşmesine engel olmakta, yüzeysel ve geçici arkadaşlıkların kurulmasına neden olmaktadır. Hayatın her alanında siyaset etkisini hissettirebilmektedir. Siyasi bilincin artması ve siyasi anlaşmazlıklar arkadaşlar arasında siyasi tartışmalara yol açmakta ve bu tartışmalar arkadaşlık bağına zayıflatabilmektedir. Görüşmeci siyasi nedenlerle ciddi ve uzun süreli arkadaşlıkların sona ermesine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan olağan bir yüzeyselliğin kabullenışı söz konusudur. Diğer görüşmecinin ifadeleri bu bağlamda ele alındığında arkadaşlıkların kaçınılmaz bir yüzeyselliğe geçtiği fikri ortaya çıkmaktadır.

### ***Diğergam Arkadaşlıktan Egoist/Bencil Arkadaşlığa***

Hem geleneksel dönem hem de modern dönemde arkadaşlıkla ilgili bazı tasavvurlar geçerliliğini korumaktadır. Karşılıklı itimat, karşılıklı anlayış, dertleşme, dürüstlük ve güvenilirlik her daim insan ilişkilerinde büyük rol oynar. Arkadaşlığın ömür boyu mu, ya da geçici bir süre mi olduğu, ilişki aileden özerk mi yoksa ailenin bir parçası mı sayılmalı gibi sorular ile vurgular farklılaşır. Modern öncesi dönem arkadaşlığı kültürel olarak tanımlarken, modern dönem arkadaşlığı bireysel olarak tanımlar. Modern dönemde bireyin,

arkadaşlığa ne anlam yüklediklerini, bu ilişkiyi nasıl sürdürmek istediklerini, ilişkide neye önem verdiklerini, birbirlerinde neye kıymet verdiklerini, birbirlerinden ne umduklarını, hassasiyetlerine dair karşılıklı ne gibi bir ıkrarda bulunacaklarını kendileri tanımlarlar (Schmid, 2015: 17).

Bazı görüşmeciler arkadaşlık ilişkilerinin değişimini yaş ile açıklarken teknoloji ve maddiyatın da etkilerine değinir:

- *“Yaştan dolayı arkadaşlık anlayışı değişiyor. Her yaşın kendine göre arkadaşlığı olur. Aile genişlemesi, vakit geçirdiğin kişi sayısının artması arkadaşlığa ayrılan zamanı azaltıyor. Teknoloji arkadaşlığın azalmasına, arkadaşlığın değişmesine sebep oluyor. Elbette maddi hırslar arkadaşının arkadaşıyla ilgilenmemesine sebep oluyor. Maddi hırs arkadaşlığa zarar veriyor.”* (33, erkek, Kürt, öğretmen)
- *“Yaşa bağlı olarak arkadaşlık farklılaşıyor. Genel olarak eski saf ve samimi arkadaşlıkların kalmadığını düşünüyorum. Menfaat ve çıkar ön planda olmaya başladığı için arkadaşlık önemi azalıyor. Hem yaşa bağlı olarak hem zamana bağlı olarak arkadaşlık ister istemez değişiyor.”* (38, kadın, Kürt, kamuda yönetici)

Her insanın karakteri bir yaşa uygun görünmektedir. Böylece insan bulunduğu yaşa uygun ve daha yararlı davranır. Kimi insanlar sevecen delikanlılardır ve sonra bundan eser kalmaz; kimileri güçlü, eylemci adamlardır, yaşlılık bunların tüm değerlerini çalar; kimileri de daha yumuşak, diğer bir ifadeyle daha deneyimli ve daha serinkanlı oldukları için, yaşlılıkta en yararlıdırlar. Bunun nedeni, karakterin kendisinde gençliğe, erkeklığe ya da yaşlılığa ilişkin bir şeylerin bulunması, böylelikle o anki yaşın karakterle uyumu ya da onu dengeleyici etkide bulunmasındandır (Schopenhauer, 2008b: 210). Yaşa bağlı olarak karakterin değişmesi ile birlikte arkadaşlık anlayışında da değişim gerçekleşir. Her yaşın arkadaşlık tecrübesi farklıdır. Bu bağlamda insanların zamanla arkadaşlık algılarında değişim yaşanabilir. Bazı görüşmeciler, geçmiş dönemlerde yaşanan arkadaşlık ilişkileri üzerinden bugünkü arkadaşlığı eleştirmektedir:

- *“Eskiden samimiyet, irfan, kültür, örf, adet vardı. Bugün bunları göremezsin. Sağdan soldan gelenler buraya (Mardin’e) ayak uyduramadılar. Süryani veya Müslüman fark etmez eskiden çok makul insanlardı. Ne konuştuklarını bilir, lafin nereye gittiği bilir. Ticaret ilerideydi. Süryanilerin çok olduğu dönemde İran, Irak, Suriye ve Lübnan’a badem mahlep gibi ürünler ihraç edilirdi. Dürüst tüccarlar vardı. İnsanlar kanaatkârdı. Gelen 1-2 liraya bakmaz, Allaha şükrederdi. Sevecenlerdi, birbirlerini severlerdi. Şimdiki insanlar ile 50-60 yıl önceki insanlar*



*bambaşkadır. Eski insanlar medeni, kültürlü, örf ve âdetini seven insanoğlu in-sandı. Şimdiki menfaatçidir. Eski insanlar Allah'a şükreder ve Allah yoluna gider şimdiki insanlar para yoluna. Varsa yoksa para, başka bir şey yok.” (73, erkek, Süryani, telkâri ustası)*

- *“Eskiden insanlık arkadaşlık Müslümanlık vardı. Eskiden her şey vardı. Her şe-yin de kıymeti vardı. Şimdi bırak arkadaşlık kardeşlik kalmadı. Şimdi kardeşler birbirine düştü. Para ve menfaat insanları değiştirdi. Şimdi kavga var, güürültü var. İnsanlık, Müslümanlık, kardeşlik, arkadaşlık lafta kalıyor.” (34, erkek, Kürt, kaynakçı)*

Sosyal hayatın birleştirici bağı özel amaçlara dayanan bir birlik özelliği ka-zandıkça daha ruhsuz hale gelir. Paranın kalpsiz oluşu, sosyal kültürümüze yansır. Para sistemi bireyi geriye dönük olarak kendi üzerinde yoğunlaşmaya yöneltir. Para, bir yandan da aile ve dostluk gibi en yakın bireysel ilişkileri diğer yandan anavatan ya da insanlık gibi en uzak alanları kişisel ve duygu-sal bağlılık nesnelere olarak terk etmeye sevk eder (Simmel, 2014, s.336-337). Bu bağlamda kültürel hayatımız paranın gücünden etkilenmekte ve para, in-sanın ilişkilerini belirleyebilmektedir. Görüşmeciler genel olarak insanların değişiminden bahsederek değişimlerin arkadaşlık ilişkilerinde de yaşandı-ğını dile getirmektedir. Geçmiş ile kıyaslandığında insanların genel olarak ciddi bir değişim yaşadığı ifade edilirken görüşmecilerin bu durumdan ra-hatsızlık duydukları görülmektedir. Bir görüşmeci, Mardin'in farklı kimlik-lerin hoşgörüsü içinde bir arada olma özelliğini vurgulamaktadır. Ancak günü-müzde örf, adet ve geleneğin aşındığı, günümüz insanların “menfaatçi” ol-duğu ifade edilmektedir.

Günümüz tüketim kültürü ve yaydığı değer ölçüleri, doğal olarak, arka-daşlık ilişkilerini etkilemektedir. Tüketim kültürü, insanların kişilerarası iliş-kilerini etkilerken bu etkiden nasibini alan insanlar sosyal ağ bağlamında kendi çevresini etkilemesi söz konusudur. Tüketim, insanların benliğini etki-leyecek bir yöntem kullanmaktadır. Ahlaki ilgi ile tüketici ürünler arasında köprü kurulmaktadır. “Ötekine karşı sorumluluk” kavramında kök salan ve gelişen eğilimler, “kişinin kendisine karşı ve kendine ait sorumluluğu” teme-linde dönüşüm geçirmektedir. “Bunu hak ettin”, “bunu kendine borçlusun”, “kendini biraz şımartmayı hak ediyorsun”, bu ve benzeri ahlaki mecburiyet-ler alanından ödünç alınan veya aşırılan kavramları açığa çıkaran çağrılarını, tüketicileri kendine düşkünlüğünü meşrulaştırmak amacıyla kullanılmakta-dır (Bauman, 2014b, s.103).

İnsanlar kendi alışkanlıklarından ve tüketimlerinden ödün vermedikleri için çıkarlarını ön planda tutmaktadır. Görüşmeciler çıkar nedeniyle arkadaşlıkta kanaat ve güven kalmadığını ifade etmektedirler:

- *“Hayat koşulları insanları değiştiriyor. Arkadaşlıkların % 70-% 80’i değişmiş. Şimdiki arkadaşlıkların % 70-% 80’i menfaate dayanıyor. Eskiden kanaat vardı şimdi menfaat.”* (59, erkek, Arap, memur)
- *“Sadakat kalmadı, çıkar ön plana geldi. Kibir, güven sorunu var. Eski insanlar daha sadakatliydi. Şimdiki insanlar kibirli hale geldi ve menfaatleri ön planda tutuyor. Eskiden güven vardı. Şimdi kimse kimseye güvenmiyor. Bu şartlarda iyi arkadaş bulmak zor. Onun için arkadaşlık anlayışı değişiyor. İnsanlar menfaate göre arkadaş oluyor.”* (36, erkek, Arap, işçi)

Twenge ve Campbell (2015, s.229) yeni maddeciliğin, yapısında narsistik olmayan birçok kimseyi de içine çektiğini söylemektedirler. Micheal Silverstein ile Neil Fiske Tradin Up (Bir üst modeli almak) isimli çalışmalarında “hayatınızı en güzel biçimde yaşamak” ve kendinizi ödüllendirmek düşüncesine giderek daha çok önem verilmesi Amerikalıları eskiden lüks şeylere heves ettiklerinde yaşadıkları suçluluk duygusunu azalttığını tartışır. Reklam sloganları maddeci bir hak iddiasını bir erdem olarak teşvik ediyor. Hak iddia eden karakter özelliğini ölçen testteki birçok madde insanlara gerçekte ihtiyaçları olmayan ya da sağlıksız şeyleri almalarını telkin eden o reklamlara korkunç bir şekilde benzemektedir. Tıpkı hak iddiasında bulunan kişilerin, “benim gibi insanlar arada bir fazladan molayı hak ediyorlar” maddesine katılmaları gibi Mcdonald’s, Amerikalılara “bugün molayı hak ediyorsunuz” diyor. Yine Loreal saç boyası markası “çünkü ben buna değerim” sloganı ile hak iddiası testinde yer alan, “en iyisini talep ediyorum, çünkü ben buna değerim” maddesine benziyor. Paraya verilen değer aslında çocuklukta başlıyor. Çocukların kullandıkları eşyalarının üzerinde “sıcak para” ve “para içinde yüzüyorum” gibi sloganlar yer alır. Aslında çocuklardan başlayıp her yaş ve cinsiyete yönelik maddeci mesajların yer alması maddeciliği meşrulaştırmaktadır. Bu durum insanlara da yansımaktadır. Görüşmeciler, insanların kendilerini düşündükleri için başkasını düşünme, sadakat ve güven gibi duyguları kaybettiğini savunmaktadır. Tüketim kültürünün yaydığı bilgiler insanları kendi çıkarlarını ve hazlarını ön planda tutmasına neden olmaktadır. Kendi çıkar ve hazzını düşünen birey arkadaşlarına güven duymaz ve birbirilerine sadakat göstermezler.

### *Güvene Dayalı Arkadaşlıktan Endişeli/Riskli Arkadaşlığa*

Modern dönem ile birlikte insanlar farklı özellikler elde etmeye başladı. Marcuse (1990, s.11) tek-boyutlu düşünce ve davranış kalıbını elde eden insanı “*tek boyutlu insan*” olarak ifade eder. Burada, içerikleri nedeniyle yerleşik söylem ve eylem evrenini aşan düşünce, özlem ve hedefler ya püskürtülmekte ya da bu evrenin terimlerine indirgenmektedir. Verili dizgenin ve onun nicel uzamının rasyonelliği tarafından yeniden tanımlanmaktadır. Farkında olsun ya da olmasın böyle bir esaret neticesinde insanların düşünce ve algıları değişmekle birlikte herkes birbirine benzemeye başlar. Bunun neticesinde insan bireysel ama tek boyutlu bir varlığa dönüşür. Tek boyutlu varlık aynı zamanda rasyonel bir varlıktır. Aşırı akılcılık kendi içinde irrasyonel bir sürece yol açarak insana dostane olmayan ilişkilere kapı aralamaktadır. Böylelikle insani ilişkiler ve sosyal tercihler standart ve ortalama bir boyut kazanmaktadır (Aytaç, 2005, s.15). Rasyonel insan, duygularından, değerlerinden ve inançlarından sınırlanarak kendini sağlama alan ve riske girmeyen bir durumu benimser. Rasyonel birey, arkadaşına yardım etme ve hemhal olma durumundan uzaklaşır. Bunların yerine birey endişe, kaygı ve risklerden kendini beri tutmayı gaye edinir. Birey, arkadaşı için riske girmek yerine arkadaşlıklardaki risklerden korunma amacıyla arkadaşlığın sorumluluğundan kaçınır. Bir görüşmeci teknolojik araçların insanları tekdüze bir hale getirdiğini ve arkadaşlığın özelliklerinin değiştiğini ifade etmektedir. Diğer görüşmeci ise teknolojinin bu değişime etkisini vurgulamaktadır:

- “TV, internet, telefon subliminal mesaj veriyor. İnsanları kitleleştiriyor, algılarını değiştiriyor. Arkadaşlık çok paylaşmaktı, şimdi az paylaşmak var. Eskiden arkadaşlık güzel bir şeydi. Güvenilebilir ilişkiler vardı. Yol arkadaşlığı vardı, beraber yola giderlerdi, yarı yolda bırakma olmazdı. Canı pahasına da olsa bırakmazdı. Arkadaşlıktan uzaklaştığın zaman kendin de uzaklaşırsın. Genelde örf adetler bir bir kayboluyor.” (43, erkek, Arap, bakır ustası)
- “Eskiden arkadaşlık samimiydi, imkânsızlığa rağmen paylaşımcıydı. Fakat günümüzde arkadaşımın en ufak işini yapamayınca ilişkiyi bitirenler oluyor. Teknoloji ile tanışanlar değişime uğruyor. Arkadaşlık halen var. Ama eskiden daha kaliteli, seviyeli, sağlam ve dürüsttü. Yardımlaşma konusunda bugün arkadaşlık gözünü kaçırarak gözden kaybolmayı tercih ediyor. En önemlisi güven kalmadı. Herkes herkesten korkuyor, çünkü kimse kimseye güvenmiyor.” (53, erkek, Arap, memur)

Görüşmecii teknolojinin bireylerin algılarını değiştirdiğini belirtmektedir. Algıları değişen bireyler birbirine benzemekte ve kitleleşmektedir. Bu açıdan bireyler tek boyutlu insana dönüşmektedir. İnsanı merkeze alması gerekir-ken, bilim ve teknoloji kendisini merkezde konumlandırır. Teknolojiye göre hareket etmesi, insanların zamanla birbirine benzemesine neden olmaktadır. Bunun neticesinde insanlar asıl hüner ve değerlerinden uzaklaşarak bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim, insanlığın ve arkadaşlığın değerlerine yönelik sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Görüşmecilerden bazıları geçmiş dönem arkadaşlıklarının daha samimi olduğunu, günümüz arkadaşlıklarında ise güvenin azaldığını belirtmektedir:

- *“Arkadaşlıklarda samimiyet azaldı. İnsanlar artık zor samimi oluyor. Eskiden güven vardı. şimdi güven çok zor bir şey. Nasıl güveneceksin. Eskiden daha çok bir araya gelinir daha çok görüşülürdü. şimdi görüşmeler de azaldı.” (27, kadın, Arap, tıbbi sekreter)*

Modern öncesi zamanlarda arkadaşlığın tarz ve biçimi kültürel olarak tanımlanırken modern zamanda arkadaşlar, kendileri için arkadaşlığın ne ifade ettiğini bireysel olarak tanımlama özgürlüğünü kullanırlar (Schmid, 2015: 17). Arkadaşlığı bireysel olarak tanımlama özgürlüğü her birey, kendi dünyasına göre bir arkadaşlık tarzını ve biçimini oluşturur. Modern öncesi dönemde insanların karşılaştıkları ile tanışmama ve arkadaş olmama ihtimali yoktu. Ancak modern zamanda karşılaşmalar dikkate alınmayabilir, tanışıklık ve arkadaşlığa dönüşmeyebilir. Kent bir kimseye sadece yakın çevresinde yaşayanlara değil günlük etkileşim içerisinde karşılaştığı herkese karşı kayıtsızlık imkânı sunar (Simmel, 2005, s.28). Goffman bu duruma sivil kayıtsızlık ismini vermektedir. Sivil kayıtsızlık bir şehirde yabancılar arasında yaşamayı mümkün kılan teknikler arasındadır. Burada kişi, bakmıyor, dinlemiyor gibi yapmasıdır ve göz göze gelmekten kaçınır (Bauman, 2016a, s.79).

Gittikçe zorlukların arttığı bir dünyada mücadele etme zorunluğu ortaya çıkmaktadır. Bu mücadelede arkadaşlar ve dostlar en büyük yardımcı olmasına rağmen zorlukların üstesinden gelme ile ilgili şüpheler var. Bauman (2000, s.64-65) yaşadığımız sıkıntıların üstesinden gelmede arkadaşların ve dostların çaresizliğini vurgular:

- *“Hayat kırılđan ve tehlikelerle doluydu; dostluk onu biraz daha katı ve biraz daha emniyetli kılabilirdi. Bütün arkadaşlar el ele verdiğinde ve husumete hep birlikte karşı koyduklarında, dostlardan herhangi birine yönelik tehditler savuşturabiliyor, tehlikelerin ölümcüllüğü biraz olsun azaltılabiliyordu. Oysa, şimdi*

*dostların oluşturduğu birleşik cephe tehditleri ve tehlikeleri gideremediği gibi, verdikleri acıyı bile azaltamıyor. Açıkçası, farklı türden tehdit ve tehlikeler bunlar - adeta kurbanlarının her birini ayrı ayrı, kendine ayırdığı zamanda vuran, verdikleri acının tek başına çekilmesi gereken tehdit ve tehlikeler. Günümüzde yaşanan bireysel ıstıraplar eşzamanlı değil; felaket her kapıyı farklı günlerde, farklı saatlerde seçerek çalıyor. Bu ziyaretler arasında bir bağlantı yok gibi. Ve bu felaketler kurbanların adlandırabileceği, parmaklarıyla işaret edebileceği, karşısında birleşik bir cephe oluşturup onunla savaşabileceği bir düşmanın yaptığı kötülükler değil. Kaderin silleleri, sabit bir adresleri olmayan, mali piyasalar, küresel ticaret koşulları, rekabet gücü, arz-talep gibi tuhaf ve kafa karıştırıcı isimler arasında saklanan gizemli güçler tarafından indiriliyor. İnsan sık sık yapılan o "küçültme" egzersizlerinden biri yüzünden işini kaybettiyse, bir sabah uyandığında bin bir zahmetle edindiği becerilerin miadını doldurduğunu, komşularıyla, aileyle ya da sevgiliyle kurduğu ilişkilerin birdenbire parçalandığını gördüyse dostlar ne yapabilir, ne işe yarayabilir ki?"*

Güven duygusunun azalmasına bağlı olarak her insan ile arkadaşlık kurulamamaktadır. Görüşmecilerden elde edilen veriler ışığında insan ilişkilerinde risk oranı artmaktadır. Arkadaşlara güvenin azalması bu ilişkilerdeki risklerin artması ile ilgilidir. Arkadaşlığın zayıflamasına rağmen, bir görüşmeci sahil anlamdaki arkadaşlıkların olabildiğine dönük umudunu korumaktadır:

- *"Arkadaşlıklar daha kırılabilir ve daha sanal hale geldi. Beraberliklere bile arkadaşlık deniliyor. Zorunlu birlikteliklere bile arkadaşlık deniliyor. Arkadaşlık öyle değil tabii ki. Bütün zorluklara rağmen köklü arkadaşlıklar devam ediyor."* (37, erkek, Kürt, uzman)

Arkadaşlık, hayatın kırılma ve sanallaşmasını ve bunların sebep olduğu tehlikeleri bertaraf etme gücünden mahrumdur. Hatta bizatihi arkadaşlığın kendisi maruz kaldığı yüzeysellikten ve kırılabilirlikten kurtulma mücadelesi vermektedir. Elbette karamsarlıklara rağmen ontolojik olarak kadim arkadaşlıkların az da olsa süregeldiği düşünülmektedir. Kimi zaman zor süreçler sağlam arkadaşlıkları ve dostlukları güçlendirmektedir.

### *Herşeye Rağmen Arkadaşlıklar Yaşamaya Devam Ediyor*

20. yüzyılın başlarında insanların geniş bir kısmı, samimi ve duygusal bir arkadaşlığın iyi bir hayatın önemli bir bileşeni olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Aile, akraba veya inançtan ziyade arkadaşlık, modernitenin toplumsal tutkallı olmuştur. Arkadaşlık, yönetme, katlanma, tahammül ve hatta dramatik dönüşümlerden zevk alma, yaş ve yaşanan tecrübe ile bağları güçlendirmeye yardımcı olmaktadır. Özellikle 20. Yüzyılda modern hale gelen milyonlarca insana yardım eden bu arkadaşlık, yenedünyanın şehirlerinde geçerlidir. Göçmenler, gezginler ve diğer katılımcılar (bir yüzyıldaki kitlesel hareketler) az ya da çok akraba ve aileden farklı olarak arkadaşlara dayanmaktadır. Arkadaşlar, sıklıkla modernliğin açmazlarına etkili bir panzehir olmuştur. Arkadaşlık modern kent hayatının kötü yönlerine (yabancılaşma ve yalnızlığı içeren) karşı koruma sunmaktadır. 20. Yüzyılda değişimin hem olanakları hem de tehlikelerine geniş bir kesim maruz kaldı. Ayrıca, en azından batı toplumlarında farklı şekilde akrabalık, komşuluk ve topluluk ilişkilerinin zayıfladığını ve güven temelli arkadaşlığın geliştiğini görmüşlerdir (Peel, Reed ve Walter, 2009, s.279). Arkadaşlık zamana ve koşula göre değişmekte ve bazen bireye yeni imkânlar açabilmektedir. Modern hayatın ve çağın getirdiği sorunlar ve zorluklarına rağmen eğlence ve boş zaman etkinlikleri bağlamında olumlu gelişmelere yol açmaktadır. Burada arkadaş ve arkadaş ağları bireyin gelişimine katkı sunmaktadır. Bir görüşmeci, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimi normal karşılamakta ve bu duruma olumsuz bir anlam atfetmemektedir:

- *“Her şey zaman gerektirdiği gibi yaşanıyor. Bana göre arkadaşlık değişmedi. Eskiden arkadaşlar ile beraber sinemaya giderdik. Şimdi, teknoloji var, sinemada birlikte vakit geçirmek yerine internette birlikte vakit geçiriyoruz.” (53, erkek, kuyumcu, Süryani)*

Arkadaşlık zamana bağlı olarak değişime uğramaktadır. Ancak bu değişimin, arkadaşlığın ruhuna aykırı olmadığı algısı söz konusu olabilir. Görüşmeci, yaşanan değişime arkadaşlığın uyum sağladığını düşünmektedir. Geçmişte yaşananların ve paylaşılanların zamana ve teknolojiye bağlı olarak dönüşüme uğradığı, ancak, nihayetinde arkadaşlıktaki birlikteliğin bir şekilde varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır.

Silver, arkadaşlık ilişkilerinin modern dönem ile birlikte daha nitelikli ve seviyeli hale geldiğini ileri sürer. Arkadaşlık ve diğer sempatik bağlar gittikçe

daha az güçle de olsa, daha kapsamlı grupları bağlayarak, bireyleri geniş topluma entegre eder. Ticari toplumda kişisel ilişkiler erken tarihsel dönemlerin kalıntıları değildir, aslında onlar sadece "her insan değiş tokuş ederek yaşadığı ya da belki bir nebze bir tüccar olarak yaşadığı" toplumda mümkündür (1990, s.1494). Toplumsal sistem içinde geliştirilen kolektif şuur, sosyal ahlak sistemin kabul edilmesini teşvik eder. Durkheim (2016: 90) "ahlaki hayatın toplumun üyeleri üzerindeki ılımlaştırıcı, varlık ve seleksiyon mücadelesinin acımasız eylemlerini yumuşatan ve nötralize eden temel unsurunu dikkate almadığını" ileri sürer. Bağlılık çoğu toplumsal etkinlik biçiminin genel bir özelliği görülmekle birlikte bütün kültürel bağlamlarda karşılaşılabileceği varsayılır. Bağlı kişi, modern biçimde bir ilişkiye içkin gerilimlerin varlığını kabul etmesine rağmen, en azından ortalama düzeyde riski göze almaya istekli -tek ödülün bizzatı ilişkinin sağlayabileceği bir doyum olacağını kabul eden- biridir. Bir dost sırf bu nedenle bağlıdır (Giddens, 2010, s.124). Bu bağlamda arkadaşlık tüm risklere rağmen belirli bir seviyede ve doyumda süremektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimin ve dönüşümün olumlu yönde olduğu görüşünü savunanlar da vardır:

- *"Artık daha olgun daha geniş düşünüyoruz. Onun dışında değişim olmadı. Değişim iyi yönde oldu. İletişim araçları sayesinde, teknoloji sayesinde ilişkilerin kopmasını engelliyor, paylaşım ve dayanışma da sürüyor. Olgun, bilgili olunca arkadaşlık daha kaliteli oldu."* (23, kadın, Kürt, bankacı)

Genel olarak arkadaşlık, seçici yakınlıklara göre bireyler tarafından özgürce seçilen karşılıklılık, güven ve duyguya dayalı özel bir kişilerarası ilişkidir. Arkadaşlar, değerli bir sosyal ve duygusal sermayeyi temsil eder, bir ağ sağlar, ama aynı zamanda duygusal destek, bilgi, güven, mali destek ve etki gibi kaynakların farklı türlerini sunmaktadırlar (Greco, Holmes ve Jordan, 2013, s.19). Bu destekler, arkadaşlığın gelişimine ve sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadırlar. Görüşmeciler iletişim araçlarının ve teknolojinin arkadaşlığı olumlu yönde etkilediğini ve arkadaşların arasında paylaşımların devam ettiğini ileri sürmektedir. Bilgi, insan hayatına yeni bakış açıları kazandırır. Öğrenilen bilgiler, hayatı farklı anlamlandırmaya ve yeni hayata yeni açılımlar sağlamaya yol açar. Bu bağlamda bilgili kişilerle yapılan arkadaşlıklardan daha çok istifade edilir.

Esasında, iki farklı süreç muhtemelen aynı zamanda meydana gelmektedir. Bir taraftan arkadaşlar çeşitli sosyal görevleri, yükümlülükleri ve işlevleri

aile ve akrabadan üstlenmektedir. İkinci süreç, arkadaşlığın anlamı değişmektedir. Düşüncemizde iyi bir arkadaş, yakın bir arkadaş ya da en iyi arkadaşın ne anlama geldiği değişmektedir. Beklentilerimiz ve isteklerimiz gelişmektedir ve arkadaşın akraba gibi daha yakın olup olmayacağı gibi bazı fikirler temelinde ilişkilerimizdeki niteliği yargılamaktayız (Pahl, 2000, s.8). Bu bağlamda arkadaşlığın bu süreç içerisinde değişim geçirmekle birlikte önemi koruduğu ve hatta akraba ve ailenin bazı rollerini üstlendiği iddia edilmektedir. Ancak diğer taraftan arkadaşlığın oldukça olumsuz bir süreçten geçerek günümüz arkadaşlığın niteliğinde olumsuz değişimler yaşandığı iddiası söz konusudur. Digby Anderson (2001: 30) bu savı savunmaktadır: Bugün arkadaşlığın eskiye oranla daha naif ve giderek kısıtlı olduğunu ileri sürmektedir. “Naif” derken daha kırılabilir ve zayıf olduğunu “kısıtlı” derken iş gibi temel kurumlara itilmiş ve giderek boş zamana ait olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bu çerçevede arkadaşlığın düşük yoğunluklu ve belli sınırlar içerisinde devam ettiğini söylemek mümkündür.

## Sonuç

Bireyin sosyalleşmesinin önemli araçlarından olan arkadaşlık, bireye kişisel ve sosyal destekler sunmaktadır. Arkadaşlık insanların toplumla bir ağ oluşmasına katkısı olduğu gibi aynı zamanda duygusal yönde insanların gelişmesinde de etkilidir. Toplum içinde soyutlanarak ve yalnız kalarak yaşamayı tercih edenleri hariç tutarsak, arkadaşlık, insanların toplumsal ağa katılımını sağlamaktadır

Arkadaşlık ilişkilerinde bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişimin ve dönüşümün yönü konusunda iki farklı yaklaşım söz konusudur. Hâkim görüş arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişimin olumsuz yönde olduğunu, Değişim arkadaşlık ilişkilerini yüzeyselleştirmekte ve geriletmektedir. Geçmiş dönem arkadaşlıkları ile günümüzde yaşanan arkadaşlıklar karşılaştırılması neticesinde günümüz arkadaşlıklarda samimiyet, güven, doğallık gibi özelliklerin kaybolduğu, bunların yerini menfaat, yüzeysellik ve güvensizliğin aldığı görülmektedir. Sahici arkadaşlıkların azaldığı ve bunun yerine yapmacık ve gösterişçi arkadaşlıkların yaygınlaştığı kanaati söz konusudur. Arkadaşlıklarda sahici ve doğal davranmaktan ziyade yapmacık ve gösterişçi söz ve eylemler tercih edilmektedir. Arkadaşlığın doğasında bulunan fedakârlık ve diğergamlığın ise kaybolduğu düşüncesi ağır basmaktadır.



Bireyselliğin tasvip ve tavsiye edildiği bir dönemde bencilliğin sıradanlaşması olağandır. Bunun neticesinde diğergam arkadaşlıklar azalmaktadır. Ayrıca insanların birbirlerine güven ile bakmamaları sonucunda arkadaşlıkların risk barındırdığı düşüncesine yönelmektedir. Bu nedenle güvene dayalı arkadaşlıklar yerini riskli arkadaşlıklara bırakmaktadır. Özellikle ekonomik konuların arkadaşlık ilişkilerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir. Günümüz insan ilişkilerini toplumsal alışveriş kuramına göre değerlendirdiğimizde insanların birbirlerinden faydalanma edimi ve dürtüsü ile hareket etmektedir. Arkadaşlıkların “menfaat”e göre kurulduğu iddiası insanların toplumsal alışverişe göre hareket ettiğini göstermektedir. Karşıdakinden fayda elde edilecek ise ahlaki sorgulama yapılmadan arkadaşlık kurulabilmektedir.

Her arkadaşlık ekonomik beklenti ve kaygılar ile kurulmamaktadır. Arkadaşlık, yaşanan değişim ve dönüşüme rağmen muhtevasında yer alan karşılıklılık, sevgi ve bağlılık geçmişe göre azalmakla birlikte varlığını sürdürmektedir. Bu değerlerin varlık düzeyleri ayrıca kişiden kişiye değişebilmektedir. Burada, özellikle modernleşme ve sanayileşme ile birlikte yaşam kalitesinin iyiye gitmesi gibi insan ilişkilerinde de ileriye dönük bir değişimin yaşandığı düşünülmektedir. İnsanlarda saygı, sevgi, bilgi, empati ve sempatinin oluşması sonucunda arkadaşlık ilişkilerinde de verimli, olgun, seviyeli ve karşılıklı fayda gibi kıstaslarda buluşma olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, günümüz arkadaşlık ilişkilerinde bir değişim yaşandığı ortadadır. Bu değişimin yönü tartışmalı olsa da ağırlıklı olarak olumsuz bir yönde olduğu kanaati hâkimdir. Arkadaşlığın samimilik, sahicilik, fedakârlık ve güven esaslı olma gibi temel özellikleri değişime uğramaktadır. Bunların yerine gösterişçi/yapmacık, yüzeysel, bencil ve risk temelli arkadaşlıklar olarak isimlendirilebilecek arkadaşlıklar geçmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Changes In Friendship Relations:  
The Case Of Mardin**

\*

Ömer Aytaç – Mehmet Tan  
*Firat University – Siirt University*

Friendship takes an important place in the social life of the individual throughout life. The social aspect of people leads them to make friends and make new friendships. Being a social entity, people socialize with their friends at different stages of life. Friendships are established throughout life from childhood to old age, and these friendships are of different types. Friendships, which started as playmates in childhood, are maintained in different forms as classmates and schoolmates when they begin their education life. Spatially located campuses allow the formation of relationships such as village, neighborhood friendships or fellow townsman. The relations established during religious and national duties point to different types of friendship. Pilgrimage friendship or military friendship is established here, and friendships are maintained through this reference. Relations that develop over the family are mostly named as family friends. In work life, it is possible to see colleagues and work relationships as reflections of friendship in working life.

Friendship relations change depending on factors such as modernization, technological development and globalization. Modern life is under an intense change / transformation pendulum based on rationality, individualization and speed parameters. This naturally affects all kinds of relationship and interaction processes and transforms the natural and spontaneous structure of life. Friendship, as a type of prime commitment, also changes in this process, its meaning and experience forms differ.

This study focuses on the change in friendship relations in today's society and draws attention to shareholder factors and their transformative power in this change. The study is based on a field study, the qualitative research method is followed and the semi-structured interview form is applied on 40 people selected by the maximum diversity sampling technique.

It is a relationship that affects individuals in the context of friendship, socialization and social interaction. Friendships are important for people to connect and adapt to the social environment. In the study, the current situation of friendship relations was explained through the experiences of the interviewees, and then the changes in this relationship were classified with a relational approach. When current friendship experiences are examined, it is seen that friendships relations have changed compared to past friendships.

It is obvious that there is change occurs in friendship relations. It is possible to interpret this change in two different ways. The first is the claim that friendship relations have lost their importance with change and that friendship relations have become superficial compared to the past. The second claim is that the importance of friendship has increased due to the loss of family and kinship in the center with increasing individualism in modern societies. When the results of our study are analyzed, it is seen that friendship relationships have lost their importance compared to the past. The causes of change in friendship relationships differ. Especially economic factors stand out. Money and interest relationships cause the change in friendship relations to be negative. The interviewees emphasize economic concerns, but they do not pay much attention to money. The fact that people pay more importance to money or the increased power of money changes their relationship with friends compared to the past. Establishing friendships based on economic expectations and interest causes the formation of disposable friendships. Consuming friendships, which is a different form of consumption, is about the maximum profit achieved. This practicality is also experienced in relations such as the use and disposal of objects that make everyday life, and after earning a profit, friendship is consumed in the context of use-disposal, in other words, it ends. Some of the participants state that friendship relations are becoming more and more fragile. Here, alienation and individualization have an effect on friendship. With the influence of individuality, individuals can be fragile in friendship relations. Individualist understanding prioritizes individual satisfaction. If a friend is not tolerated, a fragile relationship emerges between friends. On the other hand, television, internet and mass media cause people to both become alienated and mass, while making friendships superficial. In today's world, the natural friendship relations of the past with the effect of pretentious and consumption are replaced by the hypocritical fri-

endships of wannabe individuals. The appearance of arrogance and self-liking rather than modesty or equality in friendships is an indication that the change of friendship relationships is negative. In addition, it is seen that the number of friendships that should be based on sincerity and trust has decreased compared to the past. While short term friendships increase, long term friendships decrease. Changes in work, education, or location cause short-term friendships to be established, while preventing previous friendships to continue. With the increase of political awareness, the decrease in tolerance causes politics to be a fragile subject in friendship relations. Political debates seem to harm some friendships. Also, the change in friendship has to do with the course of life. Depending on the age, people undergo physical and mental changes. Changes in the course of life are reflected in friendship relations.

When evaluated in general, it is seen that there is a change in friendship relations. It is obvious that modernization, individualization and technological developments affect friendship relations, and friendship is changing compared to the past. In friendship relationships, there is a change in friendship experiences such as the beginning of the relationship, the establishment of sincerity, the fragility in the relationship and the end of the relationship. It is seen that the time to spend together in friendship relations decreases and friendship is modernized due to technology, individualization and modernization. In addition to these, the idea that there is a decrease in the number of friends, the emotional sharing decreases and the negative characteristics in the human character increase. As a result of outstanding findings; it is stated that there is a radical change in friendship relations and this can be seen in almost all category, social class, gender and professional groups. In friendships, genuine, sincere, altruism and trust-based friendships are replaced by superficial, secondary, pretentious, selfish and risky friendships. However, in spite of the changes in question, it has been seen that friendship regenerates itself depending on social conditions and maintains its strength and necessity.

### **Kaynakça / References**

Allan, G. (1998). Friendship and private sphere. (R.Adams ve G.Allan Ed.), *Placing Friendship in Context*, (s.71-91).Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, D. (2001). *Losing friends*. London: Social Affairs Unit.

- Aytaç, Ö. (2005). Modern kurumların doğası üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(2), 1-23.
- Bauman, Z. (2000). *Siyaset arayışı*. (Çev. T. Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Bauman, Z. (2014a). *Parçalanmış hayat*. (Çev. İ. Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2014b). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm*. (Çev. F.D. Ergun), İstanbul: Say Yayınları.
- Bauman, Z. (2016a). *Sosyolojik düşünmek*. (Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2016b). *Postmodern etik*, (Çev. A. Türker), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bocock, R. (1997). *Tüketim*. (Çev. İ. Kutluk), Ankara: Dost Kitabevi.
- Durkheim, E. (2016). *Ahlak ve toplum*. (Çev. D. Çenesiz), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. N. Çelebi), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve bireysel kimlik: Geç modern çağda benlik ve toplum*. (Çev. Ü. Tatlıcan), Ankara: Say Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Greco, S., Holmes, M. ve McKenzie, J. (2013). Friendship and happiness from a sociological perspective. (Ed. M. Demir) *Friendship and Happiness*, (s.19-36), London: Springer.
- Lynch, S. (2013). *Dostluk üzerine*. (Çev. F. Lekesizalın), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Marcuse, H. (1990). *Tek boyutlu insan*. (Çev. A. Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınları.
- Oliker, S. J. (1998). The modernisation of friendship: individualism, intimacy, and gender in the nineteenth century. (Ed.R.Adams ve G.Allan) *Placing Friendship in Context*, (s.18-42), Cambridge: Cambridge University Press.
- Özer, İ (2003). Toplumsal gelişme/değişme. (Ed. İ. Sezal) *Sosyolojiye Giriş* içinde. (s.559-589), Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.
- Özyurt, C. (2016). *Erich Fromm'un insan ve toplum anlayışı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Pahl, R. (2000). *On friendship*. Cambridge: Polity.
- Peel, M., Reed, L. ve Walter, J. (2009). The important of friends: the most recent past. (Ed. B. Cine) *Friendship: A History* içinde (s.317-356.) London: Equinox.
- Schmid, W. (2015). *Arkadaşıhtaki saadete dair*. (Çev. T. Bora), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schmid, W. (2018). *Sakin olmak, yaşlanırken kazandıklarımız*. (Çev. T. Bora), İstanbul: İletişim Yayınları.

- Schopenhauer, A. (2008a). Dostluk ve bencillik. (Çev. A. Ö. Savaşçı), (Yay.Haz.Y. Gedik) *Dostluk'un Kitabı*, (s.107-112.), İstanbul: YGS Yayınları.
- Schopenhauer, A. (2008b). *Yaşam bilgeliği üzerine aforizmalar*. (Çev. M. Tüzel), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Silver, A. (1990). Friendship in commercial society: eighteenth-century social theory and modern sociology *American Journal of Sociology*, 95(6), 1474-1504.
- Simmel, G. (2005). *Modern kültürde çatışma*. (Çev.T. Bora, U. Özmakas, N. Kalaycı ve E. Gen) , İstanbul: İletişim Yayınları.
- Simmel, G. (2014). *Paranın felsefesi*. (Çev. Y. Alogan), İstanbul:İthaki Yayınları.
- Simmel, G. (2015). *Modern Kültürde Çatışma*. (Çev.T. Bora, U.Özmakas, N. Kalaycı ve E. Gen), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sunar, L. (2016). *Türkiye'de sosyal değişim*, İstanbul: Nobel Yayın.
- Twenge, J. M. ve Campbell, W. K. (2015). *Asrın vebası: Narsisizm illeti*. (Çev. Ö. Korkmaz), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zijderveld, A. C. (2007). *Sahnelik toplum: Sosyolojinin yeniden tanımlanması*, (Çev. K. Canatan), İstanbul: Pınar Yayınlar.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Aytaç, Ö. ve Tan, M. (2020). Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişim: Mardin örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3233-3259. DOI: 10.26466/opus.642395

## Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.650115

\*

Caner Şentürken\*- Aytunga Oğuz \*\*

\* Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Balıkesir/Türkiye

E-Posta: [caner-senturken@hotmail.com](mailto:caner-senturken@hotmail.com)

ORCID: [0000-0003-3958-8756](https://orcid.org/0000-0003-3958-8756)

\*\* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye

E-Posta: [aytunga.oguz@dpu.edu.tr](mailto:aytunga.oguz@dpu.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-1815-6866](https://orcid.org/0000-0003-1815-6866)

### Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t testi, ANOVA, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler özerklik davranışları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, eğitim durumu, brans, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler orta düzeyin biraz üzerinde iş doyumuna sahiptirler. Öğretmenlerin iş doyumları; cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; diğer değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** İş doyumunu, ortaöğretim, öğretmen, öğretmen özerkliği

<sup>1</sup> Bu çalışma, Prof. Dr. Aytunga OĞUZ danışmanlığında Caner ŞENTÜRKEN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## The Relationship Between Secondary School Teachers Autonomy Behaviour And Job Satisfaction

\*

### Abstract

*In this study, it is aimed to determine the relationship between teacher autonomy and job satisfaction of the teachers. Research is based on the survey model. As a sample, 354 teachers from different schools of the Balıkesir city have participated. As a data collecting method, Teacher Autonomy Scale and Job Satisfaction Scale are used. Descriptive statistics and for comparisons; t tests, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H and multiple regression analysis are used. Based on the findings of the research, general teacher autonomy behaviors are greater than the middle level. Among the teacher autonomy behaviors, the most participated ones are professional communication autonomy, teaching process autonomy, curriculum autonomy and professional development autonomy. Teachers' autonomy behavior, according to the school type parameters, gender, educational background, branch, seniority and age indicate meaningful difference in terms of statistically. On the other hand, according to the weekly course load and period of service in the school, do not. Teachers have more job satisfaction compared to middle level. Teachers' job satisfaction, according to the gender show reasonable variation as a statistical data; however, according to other variables, do not. It is found that there is a positive and middle relation among communication autonomy of the teachers, professional development autonomy and teaching process autonomy and job satisfaction. Also, positive and low level connection between curriculum autonomy and job satisfaction is established. Professional communication autonomy and professional development autonomy are meaningful predictors of the job satisfaction of the teachers.*

**Keywords:** Job Satisfaction, teacher, teacher autonomy



## Giriş

Örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri çalışanlarının etkili ve verimli çalışabilmelerini sağlamalarıyla gerçekleşebilir. Bunun için örgütler hedefleri doğrultusunda etkililiklerini ve verimliliklerini arttırmaya gayret ederken bir yönden de çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate almak ve örgütün bir parçası olduklarından dolayı onların memnun olmalarını sağlamak durumundadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Her meslek grubunun olanakları ve çalışanlarını doyuma ulaştırması farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden birisinin de öğretmen özerkliği olduğu söylenebilir.

## Öğretmen Özerkliği

Geçmişten günümüze eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacına dönük olarak; eğitim örgütlerine daha fazla özerklik verilmesi, yetki aktarımının yapılması ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi gibi eğilimler ortaya çıkmıştır (Ada ve Şahin, 2007). Little (1995) öğretmen özerkliğini öğretmenin kendisinin bizzat yönettiği profesyonel olarak eylemde bulunabilme kapasitesi olarak belirtmiştir. Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimi planlayabilmeleri, geliştirebilmeleri ve düzenleyebilmeleri aynı zamanda yönetim süreçlerine katılabilmelerini öngören yetkilerini ifade eder.

Alan yazında öğretmen özerkliğinin farklı işlevleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yetki ve özerklik verilmesi potansiyellerini açığa çıkarmanın yanında görev yaptıkları okula karşı bağlılıklarını arttırabilmekte (Koçak, 2011), öğrencilerinin öğrenmeleri için daha yapıcı kararlar almalarını sağlamakta (Dee, Henkin ve Singleton, 2006) ve bu durum okul için de önemli görülmektedir (Short, 1994). Öğretmen özerkliği öğrencilerin başarılarını da etkilemektedir (Ayrıl ve diğerleri, 2014). Özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissederek gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını geliştirici etkenler olduğu gibi sınırlayıcı etkenler de bulunmaktadır. Ingersoll (2007) çok fazla dışsal denetimin öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışmalarını için ihtiyaç duydukları gücü ve esnekliği onlardan alabildiğini ve öğretmenlerin motivasyonlarını

düşürebildiğini, Benson (2010) ise evrak işlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını sınırlandırabildiğini belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler için alınan merkezîyetçi kararların öğretmenlerin mesleki özerkliklerini zayıflatığına işaret edilmektedir (Rosenholtz, 1987; akt: Archbald ve Porter, 1994).

Öğretmen özerkliği alan yazında farklı boyutlarda ele alınmıştır. Öğretmen özerkliğinin kapsam ve boyutları Öztürk'e (2011) göre öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim süreçleri olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Bazı araştırmacılar ise öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almışlardır. Örneğin, Friedman (1999) pedagojik ve yönetsel özerklik olarak; Pearson ve Hall (1993) genel özerklik ve program özerkliği olarak; Smith (2003) mesleki eylem ve mesleki gelişim olarak incelemiştir. Çolak ve Altınkurt (2017) ise araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışlarını dört boyutta incelemiştir: Öğretme süreci özerkliği; öğretmenler, alanlarının uzmanları olarak öğrenme süreçlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmelidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin en geniş özerklik boyutuna sahip olduğu bölüm sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili kısımlardır (Anderson, 1987). Bu sebepten dolayı öğretim esnasında öğretmenlerin gerekli yöntem ve teknikleri seçme konusunda gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin kazanımlara ayıracakları zamanı kendilerinin belirleyebilmeleri, öğretim esnasındaki yöntem ve tekniklerin seçimi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve ödevlendirilmesi bu boyutta değerlendirilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretim programı özerkliği; öğretim programları oluşturulurken öğretmenlere yeterli özerklik verebilecek esneklikte olması gerekmektedir. Oluşturulacak bu öğretim programının tam anlamıyla uygulamaya geçebilmesi öğretmenlerin karar verme ve yetki alanının geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmenin program geliştirme çalışmalarına daha fazla katılımı, öğrencilerin özel gereksinimlerine daha uygun program ve materyallerin oluşumunu sağlamıştır (White, 1992). Bu boyutta öğretmenlerin programı kendilerine göre planlayabilmeleri, gerekli ekleme ve çıkarmaları yapabilmeleri, öğretmenlerin öğretim esnasında uygun materyal ve kaynakları seçebilmeleri incelenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Mesleki gelişim özerkliği; öğretmenlerin kendilerince gerekli gördükleri hizmet içi eğitimle istedikleri zaman katılabilmeleri, eğitim konularına kendilerinin karar verebilmeleri ve alanını ilgilendiren bilimsel toplantılara katılabilmeleri bu boyutta incelenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Seferoğlu'na (2004) göre iyi

bir eğitimci kendini mesleği ve kişiliği ile ilgili olarak devamlı geliştirme eğiliminde olan ve bu geliştirmeyi sağlayacak olanakları araştıran ve değerlendiren kişidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerinin ön koşulunun bir boyutu özerk çalışma ortamlarının sağlanmasıdır. Öğretmenin mesleğinde sahip olacağı otorite ve özerklik ise öğretmenin gelişimi için gerekli iklimi ve ortamı sağlayacaktır (Yaylacı, 2013). Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin okul içinde olan toplantılarda düşüncelerini özgürce söyleyebilmeleri, meslektaşlarıyla ve velilerle iletişimde özerk davranabilmeleri bu boyutta incelenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu çalışmada da öğretmen özerkliği bu dört boyuta uygun olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin bu boyutlarda özerk davranışlar sergilemesi buldukları örgütlerde iş doyumlarını ve çalışma performanslarını artırabilir.

### İş Doyumu

Locke iş doyum kavramını “bireyin mesleğini ya da mesleğiyle ilgili yaşantısını hoşnutluk veren veya olumlu duygular uyandıran bir durum şeklinde takdir etmesi” olarak ifade etmiştir (Akt: Çetinkanat, 2000). Luthans’a (2011) göre iş doyum, çalışanların kendileri için önemli gördüğü beklentileri ne kadar karşıladığına ilişkin oluşturdukları algıdır. Spector (1997) açısından ise iş doyum bireylerin meslekleri ve işlerinin farklı yönleri hakkında nasıl hissettikleridir. Bu tanımlamalar iş doyumunun bireyin iş ortamında geçirdiği yaşantılar sonucu oluşan işle ilgili olumlu hisleri, duyguları ya da algılarına işaret etmektedir.

Çalışan işinden doyum sağlayamazsa ya da çalışanın doyum istediği seviyede değilse bir takım olumsuzluklar meydana gelebilir (Keser, 2006). Çalışanın iş doyum elde edememesi işe geç kalma, işe devam etmeme, sık sık iş değişikliği ve performansta azalma gibi sonuçlar doğurabilir (Eğinli, 2009). Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması yalnızca kendilerini değil aynı zamanda görev yaptıkları örgütleri etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumları okulların başarıları için önem arz etmektedir (Yılmaz ve Izgar, 2009). Bu sebepten öğretmenlerin yüksek iş doyumlarına sahip olmaları öğrencilerin başarıları ve eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için önemlidir.

Bireyin iş doyumunun yüksek olmasını sağlamak birçok açıdan önem taşıdığı halde bu çok da kolay olmamaktadır. Çünkü iş doyum çok boyutlu ve karışık bir kavramdır. İş doyum kapsamında; ücret, iş arkadaşları,

örgüt ve yönetim, çalışma koşulları, işin niteliği gibi farklı boyutların dikkate alınması gerekmektedir (Özgüven, 2003). Öğretmenlerin iş doyumlarını (Cerit, 2009) etkileyebilen çeşitli değişkenlerden biri de özerkliktir.

Araştırmalar öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumlarında etkili bir değişken olduğuna işaret etmektedir. İşteki özerklik çalışanların motivasyonlarını etkilemektedir (Campion ve Thayer, 1987). Parker'in (1991) araştırmasında da öğretmenler kendilerini motive eden on faktörden biri olarak özerkliği sıralamışlardır (Akt: Ulriksen, 1996). Bazı araştırmalarda öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir (Bogler 2001; Brunetti, 2001; Street ve Licata, 1988, akt: Kim ve Loadman, 1994). Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin mevcut özerklik düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu (Pearson ve Hall, 1993) ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmada önemli bir etken olduğu (Lawson, 2004) belirtilmektedir.

Öğretmen özerkliği kavramı ve öğretmen özerkliğine etki eden unsurlar Avrupa ve Amerika'da uzun zamandır üzerinde çalışılan kavramlardır (Brunetti, 2001; Friedman, 1999; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Kuku ve Taylor, 2002; Liu, 2007; Pearson ve Hall, 1993; Pearson ve Moomaw, 2005; Porter, 1963). Türkiye de ise bu konuda yapılan araştırmaların sayısı artmakla beraber hala sınırlı sayıdadır.

Alan yazında iş doyumunu kavramı ile ilgili kuramsal çalışmaların (Spector, 1997) yanı sıra çalışanların iş doyum düzeylerini belirleyen ve bireysel ve örgütsel unsurlara göre farklılıkları belirleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Ayan, Kocacık ve Karakuş 2009; Bernal ve diğerleri, 2005; Graham ve Messner, 1998; Hackman ve Oldham, 1975; Koruklu ve diğerleri, 2013; Oshagbemi, 2000; Şahin, 2013; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Alan yazında aynı zamanda iş doyumunu kavramı ile eğitim yönetimine uygulanması (Balcı, 1983), tükenmişlik ve kişilik özellikleri (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001), sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri (Şişman ve Turan, 2004), ücret, kariyer ve yaratıcılık (İmamoğlu ve diğerleri, 2004), yaşam doyumunu (Avşaroğlu ve diğerleri, 2005), liderlik davranışları (Tengilimoğlu, 2005), duygusal zeka (Öztürk ve Deniz, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışı (Yılmaz, 2012) ve mesleki profesyonellik (Altunkurt ve Yılmaz, 2014) gibi birçok değişken ile yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile iş doyumunu davranışlarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya

ulaşmıştır (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005; Skaalvik ve Skaalvik; 2014; Skinner, 2008).

Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği ile iş doyumunu davranışlarını inceleyen bir çalışmaya (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017) rastlanmıştır. Türkiye'de öğretmenin rolleri geleneksel olarak belirlenmiştir. Öğretmene, öğretimin içerik, yöntem, materyallerinin seçilmesinde ve planlamada tanınan yetki ve sorumluluk alanları oldukça kısıtlıdır. Öğretmenleri program geliştirebilmeye teşvik eden şartlar yok denecek kadar azdır (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi ile meslektindeki iş doyumunun yükselebileceği ve böylece verimliliğin artabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin özerklik ve iş doyumuna sahip olmaları mesleki gelişmelerini de olumlu etkileyebileceğinden bu değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu gerekçelerle bu araştırmanın sonuçları alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

### ***Alt problemler:***

- 1) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları nasıldır?
- 2) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları; cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları nasıldır?
- 4) Ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları; cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu modele göre bir araştırmada iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin

olup olmadığı ve/ ya da derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2013).

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Balıkesir il merkezi ve ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4535 ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 354 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan ölçme araçları çeşitli sebeplerle geri dönüşlerinde eksiklikler olabileceği düşüncesi ile 500 ortaöğretim öğretmenine uygulanmış ve ölçüklerin 415'i geri dönmüştür. Ancak geri dönenlerden araştırmada kullanılabilir olan 354 ölçük değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.5'i erkek (n=193), %45.5'i kadındır (n=161). Katılımcıların %42.4'ü anadolu liselerinde (n=150), %26.3'ü mesleki ve teknik anadolu liselerinde (n=93), %11.9'u anadolu imam hatip liselerinde (n=42), %5.9'u fen liselerinde (n=21), %3.4'ü çok programlı anadolu liselerinde (n=12), %6.2'si özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (n=22), %2.3'ü güzel sanatlar liselerinde (n=8) ve %1.7'si sosyal bilimler liselerinde (n=6) çalışmaktadır. Katılımcıların %85.6'sı lisans eğitimi (n=303) %14.4'ü lisansüstü eğitim (n=51) görmüştür. Katılımcıların %86.2'si branş öğretmeni (n=305), %13.8'i meslek dersleri (n=49) öğretmenidir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırma verilerinin toplanmasında "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" 17 maddeden ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Likert tipi beşli derecelendirilmiştir ("1-Kesinlikle Katılmıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" aralığında). Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin özerkliklerinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği için .82, Öğretim Programı Özerkliği için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği için .85, Mesleki İletişim Özerkliği için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayıları; alt boyutlara göre sırasıyla .82, .82, .80, .71 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi için; Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen ve Taşdan (2008) tarafından uyarlanan "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, tek faktörlü olup Likert tipi beşli derecelenmiş ("1-Beni hiç tatmin etmez" ve "5-Beni çok tatmin eder" aralığında) 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .95'tir. Bu çalışmada ise .88 olduğu belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, karşılaştırmalarda t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde çok değişkenli normallik ve doğrusallık, çok yönlü uç değerler ve çoklu bağlantı problemleri incelenmiş ve çoklu bağlantı problemi bulunmadığı belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ( $\bar{X}=3.85$ ,  $S=.64$ ). Öğretmenler özerklik davranışları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki iletişim özerkliği ( $\bar{X}=4.12$ ,  $S=.74$ ), öğretme süreci özerkliği ( $\bar{X}=4.00$ ,  $S=.70$ ), öğretim programı özerkliği ( $\bar{X}=3.71$ ,  $S=.89$ ) ve mesleki gelişim özerkliği ( $\bar{X}=3.52$ ,  $S=1.00$ ) boyutlarında göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet [ $t(352)=2.17$ ;  $p<.05$ ], eğitim durumu [ $t(352)=2.47$ ;  $p<.05$ ], branş [ $t(352)=2.90$ ;  $p<.05$ ], kıdem [ $\chi^2=13.18$ ;  $p<.05$ ], yaş [ $\chi^2=16.42$ ;  $p<.05$ ] ve çalışılan okul türü [ $\chi^2=19.25$ ;  $p<.05$ ] değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; haftalık ders yükü ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler orta düzeyin biraz üzerinde iş doyumuna ( $\bar{X}=3.51$ ,  $S=.60$ ) sahiptirler. Öğretmenlerin iş doyumları; cinsiyet [ $t(352)=2.59$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; çalışılan okul türü, eğitim durumu, branş, haftalık ders yükü, kıdem, okuldaki hizmet süresi, ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 1’de öğretmen özerkliğinin, ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin İş Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.76	.19	-	8.90	.00*	-	-
Öğretme Süreci Özerkliği	.12	.06	.14	1.88	.06	.34	.10
Öğretim Programı Özerkliği	.03	.04	.04	.64	.51	.29	.03
Mesleki Gelişim Özerkliği	.10	.03	.17	3.21	.00*	.31	.17
Mesleki İletişim Özerkliği	.19	.04	.23	4.47	.00*	.34	.23
R=.44    R <sup>2</sup> =.19    F <sub>(4,349)</sub> =21.56,    p=.00*							

\*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği (r=.34), mesleki gelişim özerkliği (r=.31) ve öğretim süreci özerkliği (r=.34) ile iş doyumları arasında pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği (r=.29) ile iş doyumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin %19’unu açıklamaktadır [R=.44; R<sup>2</sup>=.19; F<sub>(4,349)</sub>=21.56; p<.05].

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, genel öğretmen özerkliği davranışları orta düzeyin üzerindedir. Çolak ve Altınkurt (2017) ile Yazıcı ve Akyol’un (2017) araştırmalarında da benzer şekilde öğretmenlerin özerkliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler özerklik boyutları arasında en fazla mesleki iletişim boyutunda özerk davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin yapılan kurullarda görüş ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmeleri, okul yönetimi kararlarında daha katılımcı olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda meslektaşlarıyla ve velilerle olan iletişimlerine okul yönetiminin müdahalede bulunmaması öğretmenin mesleki açıdan daha rahat iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Türki-



ye’de öğretmen özerkliği davranışının orta düzeyin üzerinde olması olumlu bir gelişmedir. Ancak bu özerkliğin eğitim sistemi tarafından öğretmenlere sağlanan bir özerklik olduğunu söyleyemeyiz. UNESCO’nun Küresel Eğitimi İzleme Raporu’nda (2017) Türkiye’nin, öğretmenlerin derslerin içeriklerine müdahale edebilmede en az söz sahibi olan ülkelerden birisi olduğu ve öğretmenlerin ders içeriğine karar verme özerkliğinin azaldığı belirtilmiştir. OECD (2010) raporları incelendiğinde Türkiye’nin öğrenci değerlendirme politikaları oluşturma, ders kitaplarına karar verme, ders içeriğini belirleme ve hangi derslerin verileceğine karar verme boyutlarında az özerklik sağlayan ülkelerden birisi olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin işlerinde daha çok sorumluluk aldıkları ve işlerinde daha özverili çalışmalar ortaya koymak istedikleri sonucunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, mesleki iletişim özerkliği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre mesleki iletişim boyutunda daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Boz (2014) araştırmasında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarını etkilemediği sonucunu elde etmiştir. Şakar (2013) tarafından İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada da cinsiyetin öğretmenlerin özerklik algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen puan ortalamalarına göre anadolu liselerinde çalışan öğretmenler güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlerden öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergilerken, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergilerken, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde anadolu liselerinde çalışan öğretmenler özel eğitim iş uygulama merkezlerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergilerken, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok

programlı anadolu liselerinde ve fen liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha az özerk davranışlar sergilemektedirler. Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda fen liselerinde çalışan öğretmenler anadolu imam hatip liselerinde ve güzel sanatlar liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Pearson ve Moomaw (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde; öğretmen özerkliği davranışları, farklı öğretim seviyelerinden seçilen örnekleme göre karşılaştırıldığında genel öğretim özerkliği boyutunda ilkokul ve lise öğretmenleri arasında, program özerkliğinde ise ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise arasında farklılıklar bulunmuştur. Şakar (2013) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul İngilizce öğretmenleri ile lise İngilizce öğretmenleri arasında öğretmen özerkliği davranışları farklılık göstermektedir. Liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları eğitim durumları değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitimi olan öğretmenler lisans eğitimi olan öğretmenlere göre öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin farkındalıkları daha yüksek olduğundan daha fazla özerklik davranışları sergileyebilmiş olabilirler. Aynı zamanda mesleki bilgi ve öğretim yöntemleri açısından farkındalıkları daha yüksek olduğu için öğretme sürecinde daha özerk olabilmektedirler.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları branş değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Branş öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Branş öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğretme sürecinde ve öğretim programında daha özerk davranışlar sergilemesinin sebebi meslek dersi öğretmenlerinin çalışma atölyelerinde belirli kurallara uymak zorunda kalarak öğretim süreçlerini devam ettirmeleri özerkliklerini kısıtlıyor olabilir.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları kıdem değişkenine göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin ilerleyen kıdemleri düşünlüğünde, mesleklerinde daha tecrübeli ve deneyimli olacakları böylece öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında daha özerk olmaları beklenirken ilerleyen kıdemlerinde öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği davranışlarının azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe okul yöneticilerinin, velilerin veya meslektaşlarının olumsuz tutumları özerklik davranışlarının azalmasına neden olmuş olabilir. Aynı zamanda sistemin özerkliği sınırlayıcı uygulamaları, öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe özerklik davranışlarının azalmasına sebep olabilir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Yazıcı ve Akyol (2017) ve Şakar (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerlerken özerklik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Boz'un (2014) araştırmasında ise öğretimsel özerklik boyutunu en az benimseyip ve uygulanır bulan öğretmenler, kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmen grubudur. Oysa Liu (2007) tarafından yapılan araştırmada ise mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul politikalarına katılmalarının mesleklerinden ayrılma olasılıklarını azalttığı sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin okul politikalarına katılabilmesi, görüş ve düşüncelerini kurullarda özgürce ifade edebilmesi mesleğinden ayrılma olasılığını azaltabilmektedir.

Öğretmenlerin, öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu boyutlarda 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler diğer yaş gruplarında olan öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Aynı zamanda 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler 51 ve üstü yaş aralığında olan öğretmenlere göre öğretme sürecinde daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Türkiye'de 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından değişen öğretim programı sonrası öğrencinin bilgiyi aktif olarak kendisinin yapılandırdığı öğretim süreçlerine yönelim başladı. Milli

Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler ise görev yapan öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bu yaklaşıma uygun şekilde yetiştirmek amacıyla gereken düzenlemeleri yaparak bu konuda eğitim vermeye başladılar (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha özerk davranışlar sergilemelerinin sebebi, hizmet öncesi aldıkları eğitim dolayısıyla öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine rehberlik edebilmeleri için öğretme sürecinde ve öğretim programlarında özerk davranışlar sergilemeleri gerektiğinden olabilir. Boz (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretimsel özerkliği, mali özerkliği, kişisel ve mesleki gelişimi uygulanabilir bulma düzeyleri artarken yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin, iş doyumları orta düzeyin biraz üzerindedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunun (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009; Çanak, 2014; Şahin, 2013) araştırmalarında orta düzeyde oldukları; Yıldırım (2015) ise yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin genel iş doyumunun ortalamasının biraz üzerinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin memnuniyet ve motivasyonlarının yüksek olması işlerini severek yapmalarını yani iş doyumlarının yüksek olması eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesini sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olmasıyla yetinilmeyip daha üst düzeylere çıkarılması için gerekli çabalar gösterilmelidir. Bu durumda iş doyumunu engelleyen etkenlerin belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediği söylenebilir. Çanak, (2014) ve Kumaş ve Deniz, (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Ancak alan yazındaki bazı araştırmalarda (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ 2013; Şahin 2013; Taşdan ve Tiryaki 2008; Yılmaz 2012) ise öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği ile

iş doyumunu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumunun önemli yordayıcılarıdır. Öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ise öğretmenlerin iş doyumunu yordamaktadır. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumlarının %19'unu açıklamaktadır. Öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitimin konularını ve zamanını belirleyebilmeleri ve alanlarıyla ilgili istedikleri bilimsel toplantılara katılabilmeleri iş doyumlarını arttırabilir. Aynı zamanda öğretmenler kurulunda düşüncelerini özgür şekilde ifade etmeleri ve meslektaşlarıyla ve veliler ile olan iletişimlerine okul yönetiminin karışmaması iş doyumlarını arttırabilir. Alan yazında daha fazla özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Skaalvik ve Skaalvik (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Pearson ve Moomaw (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen özerkliği ile iş doyumunu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kim ve Loadman (1994) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumunu için gerekli değişkenlerden birinin de özerklik olduğunu belirtmiştir. Perie ve Baker (1997) çalışmasında mesleki özerklik ile öğretmen memnuniyetinin pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Al-Siyabi (2016) tarafından yapılan çalışmada ise mesleki özerklik ile mesleki doyum arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin iş doyumları ile özerklikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak öğretmenlerin özerklikleri iş doyumları etkileyen değişkenlerden birisidir. Öğretmenlerin öğretim programı hazırlanırken ve uygulama esnasında sürece dahil olmalarının, mesleki gelişimleri açısından katılacakları hizmet içi eğitimlerin zamanlarını kendilerinin belirlemelerinin, öğrencileri ödevlendirirken kolaylıklar sağlanmasının, veliler ile iletişim kurmalarında okul yönetiminin olumlu tutum sergilemesinin iş doyumlarını arttırabileceği söylenebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Relationship Between Secondary School Teachers Autonomy Behaviour And Job Satisfaction**

\*

Caner Şentürken – Aytunga Oğuz

*Ministry of National Education, Kültahya Dumlupınar University*

Job satisfaction is one of the significant factors in terms of teacher to be able to fulfil the duties and responsibilities expected from them and be able to succeed in their professions. Job satisfaction means the compliance between the value an individual attaches to his/her job and his/her individual needs. In other words, it is the emotional satisfaction that an individual reaches as the result of his/her occupation or professional life assessment (Güler, 1990; Qtd in.: Izgar, 2000). According to Luthans (2011), job satisfaction is the perception of employees regarding to what extent they meet the expectations they consider significant for themselves. According to Spector (1997), job satisfaction is how individuals feel regarding the different aspects of their professions and jobs. The arrangement of environments that will increase the job satisfaction of teachers may affect fulfilling the objectives of schools in a positive manner. In this context, identifying the factors that may affect teachers' job satisfaction is significant. It has been noted that job satisfaction of teachers is affected by different variables such as their opinions regarding age, relationships with the colleagues at school and their level of participation in in-service training (Koruklu et al., 2013), type of school and the number of teachers at school (Altınkurt and Yılmaz, 2014). In addition to these variables, teacher autonomy could also be considered as significant. Teacher autonomy indicates teachers' being able to plan, develop and organize educational activity and their authority anticipating their ability to participate in management processes (Friedman, 1999). Little (1995) has stated teacher autonomy as the capacity to act professionally where the teacher manages him/herself. Demonstrating autonomous behaviors may increase the job satisfaction of teachers. In the study, the aim was to determine the relationship between secondary education teachers' autonomy behaviors and their job satisfaction.

The study which was conducted in research-review model included 354 teachers serving in the public secondary education institutions in the province of Balıkesir. Teacher Autonomy Scale (Çolak and Altınkurt, 2017) and the Job Satisfaction Scale developed by Hackman and Oldham (1975), adopted into Turkish by Silah (2002) and the validity and reliability analyses conducted on teachers by Taşdan (2008) were used for data collection. While descriptive statistics were used to determine teachers' autonomous behaviors, job satisfaction, t test, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used for comparison in the study. Multiple regression analysis was used to determine whether teachers' autonomous behaviors significantly interpreted their job satisfaction.

According to the results obtained in the study, general autonomous behaviors of the teachers is above the average ( $\bar{X}=3.85$ ,  $S=.64$ ). Regarding autonomous behaviors, the highest level of participation of the teachers are found in the dimensions of communication autonomy ( $\bar{X}=4.12$ ,  $S=.74$ ), teaching process autonomy ( $\bar{X}=4.00$ ,  $S=.70$ ), teaching program autonomy ( $\bar{X}=3.71$ ,  $S=.89$ ) and occupational development autonomy ( $\bar{X}=3.52$ ,  $S=1.00$ ) respectively. While teachers' opinions regarding autonomous behavior show significant difference in statistical terms in some dimensions according to the variables of gender [ $t(352)=2.17$ ;  $p<.05$ ], educational status [ $t(352)=2.47$ ;  $p<.05$ ], the field of study [ $t(352)=2.90$ ;  $p<.05$ ], seniority [ $\chi^2=13.18$ ;  $p<.05$ ], age [ $\chi^2=16.42$ ;  $p<.05$ ] and the type of school [ $\chi^2=19.25$ ;  $p<.05$ ], there is no statistically significant difference in terms of the variables of weekly course load and duration of service at school. The teachers participating in the study are found to have a job satisfaction slightly above the average ( $\bar{X}=3.51$ ,  $S=.60$ ). While teachers' opinions regarding job satisfaction show statistically significant difference with respect to gender [ $t(352)=2.59$ ;  $p<.05$ ], there is no statistically significant difference according to the variables of the school type, educational status, field of study, weekly course load, seniority, duration of service at school and age. A positive and moderate relationship is found between teachers' occupational communication autonomy ( $r=.34$ ), occupational development autonomy ( $r=.31$ ) and teaching process autonomy ( $r=.34$ ) and a positive and low relationship is found between teaching program autonomy ( $r=.29$ ) and job satisfaction. Occupational communication autonomy and occupational development autonomy are significant factors of teachers' job satisfaction. The dimensions of teacher autonomy reveal 19% of

teachers' job satisfaction level [ $R=.44$ ;  $R^2=.19$ ;  $F_{(4,349)} =21.56$ ;  $p<.05$ ]. Teachers' ability to determine the subject and time of the in-service training and their ability to participate in the scientific meetings in their fields may increase their job satisfaction. In addition, expressing their opinions freely in the teachers' board and the school administration not interfering in the communication with their colleagues and parents may increase their job satisfaction. In the literature, there are studies indicating that teachers demonstrating more autonomous behaviors have a higher level of job satisfaction. For instance, in the study conducted by Skaalvik and Skaalvik (2014), a positively oriented and low level of relationship were found between teacher autonomy and job satisfaction. In the study conducted by Pearson and Moomaw (2005), a positively oriented, low level of relationship was found between teacher autonomy and job satisfaction. Kim and Loadman (1994) have found in their study that one of the variables necessary for teachers' job satisfaction is autonomy. Perie and Baker (1997) indicated that occupational autonomy and teacher satisfaction were positively related. In the study conducted by Al-Siyabi (2016) a positively oriented, moderate relationship was found between occupational autonomy and job satisfaction. On the other hand, in a study conducted by Koustelios, Karabatzaki and Kousteliou (2004), a significant and positively oriented relationship was found between teachers' job satisfaction and autonomy. As a result, teachers' autonomy is one of the variables affecting their job satisfaction. It may be noted that teachers' participation while a teaching program is prepared and during the implementation, determining the times of the in-service training by themselves for professional development, providing availability while the students are given homework and school management's demonstrating a positive attitude while teachers are in contact with parents may increase their job satisfaction.

- Studies revealing the perception of principals on teacher autonomy and job satisfaction may be conducted.
- The research sample consists of secondary school teachers. However, the opinions of teachers serving in different levels may also be obtained.
- Studies involving different variables regarding the subject teacher autonomy may be conducted.



## Kaynakça / References

- Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 341-355.
- Al-Siyabi, N. S. (2016) Job autonomy and job satisfaction of English instructors in the language centers of some private colleges in Muscat, Oman. *International Journal of Psychology & Behavior Analysis*, 2(111), 1-6.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Archbald, D. A., ve Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocack, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demi-rezen, S. vd. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Balcı, A. (1983). İş doyumunu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586.
- Balçıkınlı, C. (2008). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bernal, J. G., Castel, A. G., Navarro, M. M., ve Torres, P. R. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, B. J.(2005).*School-based management: Educational policy series*.Paris: UNESCO.
- Campion, M. A., ve Thayer, P. W. (1987). Job design: Approaches, outcomes, and trade-offs. *Organizational Dynamics*, 15(3), 66-79.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 7-26.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 189-208.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Graham, M. W., ve Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.
- Günay, D. (2016). Öğrenen özerkliği, İngilizce öğretimine yansımaları ve Hayef örneğinde öğretmen adaylarının değişen öğretmen rolleri algısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 17-30.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 18, 123-135.
- Hackman, J. R., ve Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İmamoğlu, S. Z., Keskin, H. ve Erat, S. (2004). Ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 167-176.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kim, I., ve Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (Report No: 383 707). Washington: U.S. Department of Education.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., ve Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kuku, S. M., ve J. W. Taylor. (2002). Teachers' participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in north Philippine academies. *International Forum Journal* 5(1), 19-46.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.

- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control?. *Education 3-13*, 32(3), 3-18.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the Schools and Staffing Survey for 1999-2000. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 1-16.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior*. New York, NY: McGraw-Hill Irwin.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris, France: Author.
- Oshagbemi, T. (2000). Is length of service related to the level of job satisfaction?. *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-226.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Perie, M., ve Baker, D.P.(1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Statistical analysis report.*(Report No: 412 181).Washington:U.S. Department of Education.
- Porter, L. W. (1963). Job attitudes in management: IV. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of size of company. *Journal of Applied Psychology*, 47(6), 386-397.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.

- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Doctoral dissertation). The George Washington University, USA.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. 15 Mayıs 2017 tarihinde [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf) adresinden erişildi.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: SAGE Publications.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şakar, A. S. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumları ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri: MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumları ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. (Report No: 424 684). Washington: U.S. Department of Education.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri:İzmir ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şentürken, C. ve Aytunga, O. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283. DOI: 10.26466/opus.650115

## Yerli Halkın Bakışından Suriyeli Kadın Sığınmacılar: Mardin’de Yabancınnın Ötekileştirilmesi ve Ahlaki Dışlama<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.619452

\*

Serdar Ünal\* - Fatıma Doğan\*\*

\* Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Aydın/ Türkiye  
E-Posta: [serdarunal@adu.edu.tr](mailto:serdarunal@adu.edu.tr) ORCID: [0000-0003-2755-9456](https://orcid.org/0000-0003-2755-9456)

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, SBE., Aydın/ Türkiye  
E-Posta: [dogannfatima@gmail.com](mailto:dogannfatima@gmail.com) ORCID: [0000-0002-0493-4658](https://orcid.org/0000-0002-0493-4658)

### Öz

Suriye’de son dokuz yıldır süren çatışmalı ortam nedeniyle milyonlarca insan yerlerini yurtlarını bırakıp komşu ve komşu olmayan daha uzak ülkelere kaçmak ya da sığınmak zorunda kaldı. Dünya’da sığınan ülkelerin başında gelen Türkiye’de yoğun sığınmacı nüfusunun bulunduğu şehirlerin kendine özgü yerel şartlarından kaynaklı olarak sığınmacıların karşılaştıkları sıkıntılar da farklılaşabilmektedir. Şüphesiz, savaştan kaçış ya da göç sürecinde ve göç sonrası sığınan yerde erkeklerle göre kadınların çok daha büyük problemlerle karşılaştıkları ifade edilebilir. Çalışmada Suriyeli kadınların gündelik hayattaki etkileşimler sırasında sadece kadın olmalarından kaynaklı ötekileştirici, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalıp kalmadıkları yerel halkın söylemlerinden hareketle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, Suriyeli sığınmacılarla yerel halkın gündelik karşılaşmalarının ve etkileşimlerinin yüksek olduğu sınır bölgesi yerleşim yerlerinden biri olan Mardin ili araştırma sahası olarak seçilmiştir. Araştırmada nitel yöntem bağlamında derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yönde, Mardin’in kent merkezi ve Kızıltepe ilçesinde yaşayan yerli halktan 36 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre, Suriyeli kadın sığınmacılar sadece cinsiyete dayalı kimlikleri üzerinden dahi çoğunlukla dedikodu ve söylentiler aracılığıyla oluşan birtakım önyargı ve damgalamalar nedeniyle ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalabilmektedir. Esasında, Suriyeli kadınlarla ilgili toplumda yaygınlaşan damgalamalar, negatif imgeler ya da ötekileştirmeye referansla kurgulanan kimlikler, onların sonuçları itibarıyla zaman zaman ayrımcılık ve sosyal dışlamadan daha sert olabilecek bir başka dışlama biçimi olarak ahlaki dışlamaya maruz kalmalarına yol açabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli kadın sığınmacılar, Yabancı, Yerli halk, Ötekileştirme, Ayrımcılık, Ahlaki Dışlama

<sup>1</sup> Bu çalışma danışmanlığını yaptığım ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü tarafından desteklenen Fatıma Doğan’ın Yüksek Lisans Tez Projesinden [Yabancı İle Bir Arada Yaşama ve Ötekileştirme: Mardin Halkının Bakışından Suriyeli Sığınmacılar; FEF-17038] türetilmiştir.

## Syrian Female Asylum Seekers from the Perspective of Locals: Othering and Moral Exclusion of Strangers in Mardin

\*

### Abstract

*Due to the ongoing conflicts in Syria over the last nine years, millions of people have left their homes and took refuge in neighboring and non-neighboring countries. Turkey ranks first among the countries hosting Syrian asylum seekers. Depending on the specific social conditions of the cities where asylum seekers live intensively, the difficulties that asylum seekers may face differ. Undoubtedly, it can be stated that women face much greater problems than men during the escape from war or the migration process and in the country of asylum. In the study, it was aimed to examine Syrian women whether they were exposed to othering, discriminatory discourses and behaviors due to being women only during the interactions in daily life, based on the discourses of the local people. In this context, Mardin province, which is one of the settlements in the border region where the daily encounters and interactions between Syrian asylum seekers and local people is high, was selected as the research area. In the research, in-depth interview technique was used in the context of qualitative method. In this direction, in-depth interviews were conducted with 36 local people living in Mardin's city centre and Kızıltepe district. According to the findings, Syrian female asylum seekers may be exposed to discrimination and exclusion due to some gender-based prejudices and stigmatization, mostly through gossip and rumors. In fact, some prejudices, negative images and stigmas, which have become widespread in society, lead Syrian women to be subjected to moral exclusion as another form of exclusion, which may at times be harsher than discrimination and social exclusion.*

**Keywords:** *Syrian female asylum seekers, Stranger, Locals, Othering, Discrimination, Moral Exclusion*



## Giriş

Suriye’de 2011 yılında başlayan ve son dokuz yıldır süren çatışmalı ortam nedeniyle milyonlarca insan yerlerini yurtlarını bırakıp komşu ve komşu olmayan daha uzak ülkelere kaçmak ya da sığınmak zorunda kaldı. Suriye iç savaşı 13 milyon kişinin evini terk etmesine neden oldu. Evinden ayrılan Suriyelilerin yarısı ülke içinde, diğer yarısı ise komşu ülkelere, Avrupa’ya ve Kuzey Amerika’ya göç etti. En çok Suriyeli sığınmacı Ortadoğu ülkelerinde bulunurken, 1 milyon Suriyelinin de Avrupa’da olduğu bilinmektedir (UMHD, 2018). Bu rakam son on yıllarda görülen en büyük göç hareketi olarak sayılabilir. Yerinden olan Suriyelilerin yarısına yakını ülkeleri içinde yer değiştirirken diğer yarısı ise komşu ülkelerde yaşamaktadır.

Sığınılan ülkelerin başında Suriye ile 911 km sınırı olan Türkiye gelmektedir. İki ülke arasında geçmişten bugüne süregelen akrabalık ve ticaret ilişkileri, çatışmaların başından itibaren sığınmacılara yönelik uygulanan açık kapı politikası Türkiye’yi Suriyeliler için sığınılacak bir liman haline getirdi. Kısa süre içerisinde, Türkiye’de başta sınır illerinde ve büyükşehirlerde olmak üzere Suriyeli sığınmacı nüfusunda hızlı bir artış yaşandı (Mazlumder, 2014, s.4). Nitekim, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün Şubat 2020 güncel verilerine göre, Suriyeli sığınmacıların en çok iltica ettikleri ülke olan Türkiye’deki kayıtlı Suriyeli sayısı toplam 3 milyon 587 bin 266’dır. Bu kişilerin 1.934.914’ü erkeklerden, 1.652.352’si ise kadınlardan oluşmaktadır (MD, 2020). Suriyelilerin Türkiye’ye girişlerinden sonra Türkiye, Avrupa’da en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkeler arasında birinci sıraya ulaşmıştır (UNCHR, 2019).

Giddens ve Sutton’un (2014) göçün zorunlu sebepleri olarak saydıkları savaş ve yıkım süreci Suriyeli göçünü de tanımlamaktadır. Suriye’deki iç savaşın sonuçları itibariyle son yılların en büyük zorunlu göç dalgasına yol açtığı söylenebilir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün Şubat 2020 rakamlarına göre, Türkiye’ye zorunlu olarak kaçıp gelen Suriyelilerin 3 milyon 523 bin 218’i kamplar dışında kentlerde yerleşik halk ile iç içe yaşarken 64 bin 48’i çeşitli illerde devlet tarafından kurulan geçici barınma merkezlerinde (kamplarda) yaşamaktadır (MD, 2020). Bu manada, Türkiye’de birçok kentin özellikle sınır bölgelerindeki illerin demografik, ekonomik ve kültürel yapısı önemli ölçüde değişime uğradı. Deniz vd’lerinin (2016, s.vii) de ifade ettikleri üzere, özellikle kapasitelerinin çok üzerinde bir sığınmacı nüfusuyla karşı karşıya

kalan sınıra yakın kentlerde gündelik toplumsal etkileşimler, kamusal karşılaşmalar, yeme-içme alışkanlıkları, [giyim-kuşam tercihleri], ekonomik ilişkiler vb. ciddi dönüşümler geçirdi. Bu dönüşüm sürecinde, göçmen ve göç edilen toplum ilişkisinde toplumsal uyum ve entegrasyonun sağlanması yolunda en büyük engellerden biri kültür ve sosyal yapı arasındaki farklılıklardır. Göçmenin terk etmiş olduğu toprakların kültür ve değerleriyle donanmış olması nedeniyle gittiği bölgelere de bunları taşıdığı ifade edilebilir. Taşınan bu kültürel özellikler yerli halkın norm ve değerlerine ters düştüğünde ise sosyal dışlama ve ayrımcılık gibi birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Zira, yeni gelen yere yabancıların beraberinde getirdiği kültürel alışkanlıkları ve pratikleri yerli halkın pratikleriyle ve değerleriyle örtüşmediğinde bu pratikler çoğunlukla uyumsuzluk, düzen bozuculuk, ahlak dışılık vb. biçimlerde tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla, çoğunlukla düzen bozucu olmakla suçlanan veya damgalanan sığınmacılar yeni gelen yerdeki bütün kötülüklerin ve sıkıntılarının günah keçisi olarak ilan edilip dışlanmaya maruz bırakılabilmektedir (bkz. Özüdoğru, 2018; Küçükşen, 2017; Man, 2016; Ünal, 2014). Nobert Elias'ın yerleşikler ve dışarıklılar teorisinde önyargı üreten duruma ilişkin analizine değinen Bauman'ın (2016, s.60) aktardığı üzere, dışarıklılığın içeriye akın etmesi, yeni gelenlerle eski sakinler arasındaki farklılık ne kadar belli belirsiz olsa bile, her zaman yerleşik nüfusun hayat tarzına bir kafa tutuş demektir. Yeni gelenlere yer açma zorunluluğundan ve dışarıklılığın kendilerine yer bulma ihtiyacından doğan gerilim iki tarafı da farklılıkları abartmaya iter. Farklı koşullarda göze çarpmadan geçiştirilebilecek, genelde küçük küçük özellikler artık göze batmaya başlar ve birlikte yaşamının önündeki engeller olarak sunulur.

Şüphesiz, savaş ortamında ve savaştan kaçış sürecinde kadınlar cinsel istismar, tecavüz, şiddet gibi pek çok sorunla karşılaşabildikleri için erkeklerden farklı olarak özel korumaya ihtiyaç duyan hassas grup olarak düşünülebilir. Aynı şekilde, göç sonrası sığınılan yerde de kadın sığınmacıların kadın olmalarından kaynaklanan olumsuz algı ve davranışlarla baş etmek durumunda kalabildikleri ileri sürülebilir. Bu anlamda, Türkiye'nin çeşitli kentlerindeki özellikle Suriyeli kadınların "sığınmacı kimlikleriyle yaşadıkları trajediler, gündelik hayat deneyimleri, kente ve hayata tutunmak için gösterdikleri çabalar onların çetin bir mücadele içinde olduklarını göstermektedir" (Deniz vd., 2016, s.27). Bu anlamda, Suriyeli kadın sığınmacılar ve özellikle

bekar ve dul yaşayan kadınların erkeklere göre daha zor bir yaşantıya sahip oldukları belirtilebilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Soruları**

Araştırmada Suriyeli sığınmacılarla yerel halkın gündelik karşılaşmalarının yüksek olduğu sınır bölgesi yerleşim yerlerinden biri olan *Mardin ilinde* yerel halk arasında Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik algıların hangi yönde olduğuna odaklanılmaktadır. Bu yönde, çalışmada Suriyeli kadınların sığınmacı olmalarından kaynaklı yaşayabilecekleri birçok sorunun ötesinde gündelik hayattaki etkileşimler sırasında sadece kadın olmalarından kaynaklı ötekileştirici, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalıp kalmadıklarının yerli halkın söylemlerinden hareketle incelenmesi hedeflenmiştir.

Böylelikle, yerli halkın bakışı üzerinden Suriyeli kadın sığınmacıların Türkiye’de kabul görme, dışlanma ve ötekileştirme süreçlerinin anlamacı ve yorumlayıcı bir perspektiften nitel düzeyde incelenmesi bu çalışmanın ana ek-senlerini oluşturmaktadır. Ayrıca yerli halkın olumlu ve olumsuz deneyimlerinin sübjektif kaynaklarının olup olmadığı, bu deneyimlerinin asıl kaynaklarının neler olduğunu saptamak, yabancıya yönelik geliştirilen tutum ve davranışları kavramak açısından önemlidir. Nitekim, bu araştırma ile yerlinin bakış açısından Suriyeli kadınlar ile yerliler arasındaki ilişkilerin detaylı olarak ortaya konulması ve henüz ne zamana kadar Türkiye’de kalacakları belli olmayan sığınmacıların uzun vadede Türkiye’de kalmaları ve yerleşik hale gelmeleri durumunda ileride ilişkilerin ne yönde şekilleneceğinin öngörülmesi noktasında katkı sağlaması hedeflenmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi, Tekniği ve Örneklemi**

Araştırmada yerel halktan bireylerin Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik algıları, tutumları, imgeleri, deneyimleri ve duyguları odak noktası olması nedeniyle anlama ve yorumlamaya dayalı “nitel yöntem” benimsenmiştir. Bu gerekçeyle insanların deneyimlerini, sahip oldukları imgeleri ve duyguları anlamayı hedefleyen bu çalışmada, katılımcıların düşünce dünyasını anlamak ve zengin verilere ulaşmak amacıyla “derinlemesine görüşme tekniği” kullanılmıştır. Derinlemesine saha görüşmelerinde “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini “Mardin ili” oluşturmaktadır. Görüşülecek kişilerin seçilmesinde veya örneklem kümesinin oluşturulmasında “maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Buna göre hem evreni temsil edecek nitelikte olmaları hem de zengin verilere ulaşmak amacıyla görüşmeciler seçilirken yaş, cinsiyet, meslek, ekonomik durum ve eğitim düzeyi bakımından çeşitlilik sağlanmaya dikkat edilmiştir. Araştırma örneklemine dahil edilen katılımcılar Suriyeli sığınmacıların daha yoğun olarak yaşadığı “Mardin il merkezi” ve “Kızıltepe ilçesi”nde Mardin doğumlu olan yerel halktan kişiler arasından seçilmiştir.

Evreni temsil edici örneklem kümesinin büyüklüğünü belirlemede ise “teorik örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Bu doğrultuda söz konusu değişkenler göz önünde bulundurularak farklı demografik özelliklere sahip 19 erkek ve 17 kadın olmak üzere toplam 36 yerli halktan katılımcıyla görüşülmüştür. Katılımcılar arasında 18-24 yaş arası 5 kişi, 25-34 yaş arası 9 kişi, 35-44 yaş arası 7 kişi, 45-54 yaş arası 7 kişi, 55-64 yaş arası 4 kişi, 64 yaş ve üstü 4 kişi bulunmaktadır. Örnekleme dahil edilecek kişilerin seçiminde katılımcıların farklı eğitim düzeylerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Buna göre, üniversite mezunu katılımcı sayısı 5, lise mezunu 10, ortaokul mezunu 8, ilkököl mezunu 11 ve okur yazar olmayan 2 kişidir. Evli ve bekâr insanların sosyal hayatta birbirinden farklı sorumluluklarının olduğu ve toplumsal değişimlerden farklı şekilde etkiledikleri göz önünde bulundurularak farklı medeni duruma sahip katılımcılarla görüşülmüştür. Buna göre bekar katılımcı sayısı 13, evli katılımcı sayısı 23’dür. Suriyeliler genellikle alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki mahallelerde yaşadıkları için örnekleme dahil olan yerel halktan katılımcıların gelir düzeyi düşük seviyededir. Buna göre katılımcılar arasında 16 kişi 1750-3000 TL aralığında, 16 kişi 3001-5000 TL aralığında ve 4 kişi 5001 TL üstü aylık gelire sahiptir.

Araştırmanın veri toplama süreci 2018 yılının Aralık ve 2019 yılının Ocak ve Şubat ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcıyla yaklaşık bir ila bir buçuk saat arasında değişen görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme yapılan katılımcıların kullandıkları doğal ifadeleri daha sonradan olduğu gibi aktarabilmek ve çözümleyebilmek amacıyla (izin alınmak suretiyle) ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Düzenli olarak dijital ortama aktarılan verilerin orijinalliğini korumasına özen gösterilmiştir. Mardin ilinde çoğunluk olarak Kürt ve Arap etnisitesine sahip

bireyler yaşadığı için Kürtçe ve Arapça olarak elde edilen bazı veriler hassasiyetle orijinaliği korunarak Türkçe’ye çevrilmiştir.

Nitel araştırma bağlamında, derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Veri analizi ve bulgular kısmı oluşturulurken elde edilen veriler ortak temalarda toparlanarak belirli kategorileştirmeler yapılmaya çalışılmış ve uygun kategoriler oluşturulduktan sonra her bir kategori derinlikli olarak çözümlenmiştir.

### **Türkiye’de Suriyeli Kadın Sığınmacılar ve Ahlaki Dışlama**

Buz’a (2006, s.18) göre, kadınlar da bütün sığınmacılar gibi, baskı zulüm ve korku içinde oldukları için ülkelerini terk eder. Aslında, kadınlar ülkelerini terk ettikten sonra da sığındıkları yeni yerlerde sosyal izolasyon, yalnızlık, dil engeli ve kültürel farklılıklar nedeniyle birçok şeye yabancılaşmakta ve çoğunlukla erkeklere nazaran daha ciddi problemlerle karşılaşmaktadır (Barın, 2015, s.16). Davis ve Winters (2001, s.5-8) da göç söz konusu olduğunda kadınların şiddete maruz kalma açısından fazla risk taşıdıklarını, sosyal kurların sınırlamalarıyla daha fazla karşılaştıklarını, ilişki ağlarından yeterince yararlanamadıklarını ve sınırlı istihdam olanaklarına sahip olduklarını ileri sürmüştür. Bu anlamda, toplumsal cinsiyet, etnisite, kültür farklılıklarına dayalı olarak göçü kadın olarak deneyimleme, ataerkilliğin etkisiyle kadınları daha incinebilir hale getirebilmektedir (Buz, 2006, s.28). Örneğin, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının hazırladığı birçok raporda Suriyeli kadınların yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, yasal olmayan çok eşli evliliklere, erken yaşta evliliklerin yapılmasına, kadınların daha düşük ücretlerde çalışmak zorunda kalmalarına, güvenlik endişelerine, cinsel istismara maruz kalmalarına, fuhuşa sürüklenmelerine ve yerel halkın Suriyeli kadınlara yönelik ön yargılarına işaret edilmiştir (ASPB, 2016, s.14).

Ayrıca, sığınan yeni mekanlardaki gündelik karşılaşmalarda çoğunlukla hakim kültürün eleştiren taraf olduğu, sonradan gelen grubun ise aykırı ya da düzen bozucu olarak algılandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, sonradan gelen aynı zamanda tehdit oluşturandır da ve her türlü kötülüğün günah keçisi olarak kurgulanabilir. Bu noktada, özellikle kadın sığınmacıların toplumsal cinsiyete dayalı ötekileştirmelere, ayrımcı, dışlayıcı söylem ve davranışlara gündelik hayatın sıradan karşılaşmaları ve etkileşimlerinde erkeklere göre daha fazla maruz kalabildikleri söylenebilir. Zira, Öztürk’ün (2019, s.263)

ifade ettiği üzere, en temelde kadın ve erkeğin doğuştan gelen biyolojik farklılıkları kadını ayrımcılığın zeminini kuran ötekileştirme için yeterli bir sebep olarak görmektedir. Başka bir deyişle “kadının ufukta belirmesi öteki'nin belirmesinin özel bir şeklidir” (Gasset, 1999, s.150). Ayrımcılık, [öteki olarak görülen] bir gruba veya grubun üyelerine karşı önyargılardan beslenen olumsuz tutum ve davranışların tümüyle ilgili bir süreçtir. Önyargılar ve dolayısıyla ayrımcılık, bir gruba ya da grup üyelerine yönelik olumsuz düşüncelerin yanı sıra hoşlanmama, hor görme, kaçınma ve nefret etmeye kadar uzanan olumsuz duyguları içeren tutumlara da yol açarlar (Göregenli, 2013a, s.21).

Aslında, ırkçılık, nefret, soykırım, yabancı düşmanlığı gibi tüm ayrımcılık biçimlerini önceleyen süreç ötekileştirme ile başlar. “Öteki” fiziksel, dilsel, kültürel özellikleri temel alarak “ben” ya da “biz” olanın dışında kalanlara yönelik ayrımcı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Ötekileştirmenin temelini oluşturan ayrıştırma ilk olarak biz'i kurmakta ve biz'in dışında kalan kimliklerden “öteki” olanı belirlemektedir (Öztürk, 2019, s.257). Biz ve onlar yalnızca iki ayrı insan grubunu değil, tümüyle farklı iki tutum arasındaki, duygusal bağlanma ve antipati, güven ve kuşku, güvenlik ve korku, işbirliği ve çekişme arasındaki ayrımı temsil eder (Bauman, 2016, s.51). Nitekim, biz ve onlar ayrımı temelinde önyargı ve kalıpyargılardan beslenen ötekileştirme sürecinin sonucunda ayrımcılık ve dışlama kaçınılmaz hale gelebilmektedir.

Sonuçları itibariyle zaman zaman ayrımcılık ve sosyal dışlamadan daha sert olabilecek bir dışlama biçimi olarak, yine mensup oldukları gruplar uyarınca öteki olarak değerlendirilenlerin sadece vatandaşlık haklarından değil, temel insan haklarından da mahrum bırakılmalarına neden olabilecek ahlaki dışlamadır (Semerci vd., 2017, s.36; bkz. Göregenli, 2013). Opatow'a (1990) göre, ahlaki dışlama bazı birey ve grupların ahlaki değer, kural ve adalet ilkelerinin geçerli olduğu sınırların dışında bırakılması durumudur. Ahlaki olarak dışlananlar önemsiz, gözden çıkarılabilir, değersiz veya herhangi bir şeyi hak etmeyenler olarak algılanır. Bu nedenle, onlara zarar vermek veya onları suistimal etmek kabul edilebilir, uygun veya adil olarak görülür.

Yine Opatow'a (1990) göre, ahlaki dışlama bazen göreceli olarak hafif bir düzeyde ortaya çıkarken (örneğin, ötekilerin ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi, onların belirli haklardan mahrum bırakılmasının veya uğradıkları kimi

haksızlıkların göz ardı edilmesi şeklinde) bazen de oldukça ağır biçimde tezahür eder (örneğin, insan hakları ihlalleri, soykırım vb. şeklinde). Bar-Tal da (1988; 1990) ahlaki dışlamaya yol açan süreçlerden biri olarak gayrimeşrulaştırmaya işaret eder. Ona göre, gayrimeşrulaştırma toplum tarafından dışlanan gruplara veya ötekilere yönelik olumsuz davranışların gerekçelendirilmesinde kullanılan önemli davranış biçimlerinden biridir. Öteki olarak tanımlananın özellikle önemli bir tehdit kaynağı olarak algılandığı ve kodlandığı durumlarda bu davranışın ortaya çıktığı söylenebilir. İnsandışılaştırma, toplumdan atma, olumsuz karakter özellikleriyle nitelendirme, siyasi etiketlerle damgalama ve grup karşılaştırması gayrimeşrulaştırmanın en yaygın kullanılan biçimleridir (Göregenli, 2013, s.67).

## **Bulgular**

Kitlesele olarak yabancıların gelişiyile birlikte ev sahibi ülkenin toplumsal yapısında birçok değişiklikler meydana gelebilmektedir. Türkiye’de Mardin ili Suriyeli sığınmacı nüfusunun en çok olduğu 13. şehirdir (Mülteciler Derneği’nin 2020 yılı Şubat ayı verilerine göre Mardin ilinde 88.032 Suriyeli göçmen yaşamaktadır). Mardin’deki Suriyeli sığınmacı nüfusu Mardin ilinin toplam nüfusunun %10,62’sini oluşturmaktadır. Suriyeli mültecilerin toplam nüfusa oranları bakımından Mardin Türkiye’de yedinci en çok Suriyeli barındıran il durumundadır. Türkiye’de bir sınır bölgesi olan Mardin iline yerleşen Suriyeli sığınmacılardan sonra da toplumsal yapıda önemli değişimlerin meydana geldiğinden, yerli ve yabancınnın farklılıklarından doğan uyumsuzluklar ve çatışmalardan söz edilebilir. Bu farklılıklardan kaynaklanan sorunlar kadınlarda erkeklere göre çoğu zaman daha görünür olabilmektedir. Başka bir deyişle, kadın sığınmacıların yaşayabildikleri sorunlar ve maruz kalabildikleri ötekileştirici, ayrımcı ve dışlayıcı davranışlar daha fazla olabilmektedir.

Bu bağlamda, çalışmada nitel veriler ışığında Suriyeli kadınların cinsiyet temelli maruz kalabildikleri ayrımcı, dışlayıcı söylem ve davranışlar yerli halkın bakış açısından tespit edilerek yedi farklı başlık altında kategorilendirilerek sunulmaya çalışılmıştır: (i) Evlenmenin Ucuz Yolu: Meta Olarak Görülen Suriyeli Kadınlar ve Komisyonculuk (ii) Hem Eş Hem Bakıcı Olarak Korunmaya Muhtaç Görülen Suriyeli Kadınlar (iii) Potansiyel Kuma Tehdidi ve Ötekileştirme (iv) Suriyeli Kadınların Kişisel Bakım Pratikleri Nedeniyile

Olumsuz Nitelemelerle Karşılaşması ve Ahlaki Dışlama (v) Dolandırıcı Olarak Suriyeli Kadınlar ve Damgalama (vi) Genç Yerli Kadınların Evlenememesinin ve Bekar Suriyeli Erkeklerin Artışının Sorumluları Olarak Suriyeli Kadınlar (vii) Suriyeli Kadın Sığınmacılar ve Fuhuş Damgası.

### ***Evlendirmenin Ucuz Yolu: Meta Olarak Görülen Suriyeli Kadınlar Ve Komisyonculuk***

Genel olarak, Suriyeli sığınmacılar her anlamda zor yaşam koşullarına sahip olsalar da toplumsal cinsiyet açısından bu konuda birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu anlamda, Suriyeli kadın sığınmacılar ve özellikle bekar ve dul kadınların yabancı ve yalnız olmaları onların geldikleri ülkede erkeklere göre birçok sorunla daha fazla uğraşmasına neden olabilmektedir. Zira, Parlak'a (2014, s. 209) göre "kadının yabancı ve yalnız olması ile erkeğin yabancı ve yalnız olması arasında çarpıcı farklar vardır. En belirgin fark ise bir başkasının kutsalı olsa da yalnız ve yabancı bir kadının genellikle kolay bir av olarak algılanmasıdır".

Savaş sonrası belirginleşen ekonomik bunalım, barınma ve korunma ihtiyacı Suriyeli kadınların Türkiyeli erkeklerle evlenmeyi bir kurtuluş yolu olarak görmelerine yol açmıştır (ASPB, 2016, s.103). Suriyeli ailelerin veya Suriyeli kadınların başlık parası, düğün, ev eşyası gibi beklentilerinin olmaması veya çok düşük olması bu tür evliliklere eğilimi olan erkekler için bir fırsat olarak düşünülebilir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2016) "Suriyeliler ile Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşları Arasındaki Evlilik İlişkileri" başlıklı araştırma raporunda Suriyeli ailelerin namus ve güvenlik endişeleri nedeniyle kız çocuklarını bu tür evliliklere yönlendirdikleri ileri sürülmüştür. Yine, raporda genel olarak Güneydoğu Bölgesinin aile yapısının da bu tür evliliklerin gerçekleşmesine zemin yarattığı vurgulanmıştır (ASPB, 2016, s.120-122). Burada belirtilmesi gereken nokta Suriyeli kadın sığınmacılarla gerçekleştirilen evliliklerin bazı fırsatçılar açısından maddi bir çıkar sağlama aracına dönüşme ya da dönüşmüş olma tehlikesidir.

Nitekim, araştırma sahası Mardin'de kitlesel Suriyeli göçünden sonra yerli erkek ve Suriyeli kadın sığınmacılar arasında bazen resmi çoğu resmi olmayan evliliklerin arttığına yönelik yerli halkın görüşleri bulunmaktadır:



Bu bağlamda, araştırmada yerli halktan katılımcıların Suriyeli kadın sığınmacılarla gerçekleşen evlilikleri ya da münasebetleri nasıl değerlendirdikleri konusu incelenmiştir:

- “...evlilik müessesesi oturaklı oluşturulmadı mı, işte affedersin sehvi arzular, ev bakımı, yemek yapımı gibi şeyler için yapıldığı zaman sonuç fiyaskoyla bitiyor. Bizim halk da biraz hazır bir şeye kondular sanki. Mesela ben bir gün Viranşehir’den geliyorum arabam boştu arabama üç kişi aldım. Baktım aralarında konuşuyorlar, çok çok affedersin sanki hayvan pazarlıyorlarmış gibi bilmem bin dolar bilmem iki bin dolar, işte bana bin yedi yüz dolar getir sana şu yaşta şu özellikte birini vereyim diyor. O an ben hayretler içinde kaldım sanki bir meta bir gıda alışverişi gibi, insan bu duruma düşmemeli...” (G.12-E,60)<sup>2</sup>.
- “...özellikle erkeklerde, şahit oldum, erkek diyor ki, böyle kendi aralarında konuşuyorlar, biri hanımum sıkıntılı diyor diğeri değiştir işte al bir Suriyeli iki lira zaten. Erkekler arasında muhabbet bu olmuştur...” (G.17-K,55).
- “...burada bir erkeğin evlenebilmesi için çok para ödemesi gerekirken, bir Suriyeli ile masrafsız evlenebiliyorlar. Kadın, zaten dilencilik yapıyor, savaştan kalkmış gelmiş, rahat etmek için evleniyor, o rahatı bulamayınca ne yapsın kaçıyor...” (G.19-K,23).
- “...burada adam bir eş aldığımda otuz kırk bin lira çeyiz yapıyor, ama Suriyeli bana üç dört bin lira ver al kızı ister çeyiz yap ister yapma diyor, al götür onu diyor, adam böyle bir şey ya, yani değer vermiyor bunlar, özellikle kadına değer vermeyen insanlar. Şimdiki gençlik çok farklı, eski gençler değil, adam evleniyor hesabına gelmedi mi boşanıyor. Adam bir Suriyeliye beş bin lira veriyor sonra hesabına gelmedi mi boşanırım diyor. Bizim eski gençler var ya bıçak kemiğe dayanmayana kadar boşanma olmazdı. Şimdi boşanmalar çok kolaylaştı...” (G.18-E,43).

Yukarıdaki söylemler, yerli halktan birçok erkeğin Suriyeli kadınlarla evlenmeyi “maliyeti düşük ve komisyoncular aracılığıyla kolay gerçekleşebilir” bir eylem olarak algıladığına dair bilgi vermektedir. Bu anlamda, Suriyeli kadınlarla yapılan evlilikler masrafsız ve değeri az olan çoğu zaman kısa süreli bir etkinliğe dönüşebilmektedir. Söylemlerden kadının değersiz, satılan ve hatta ucuz maliyet biçilebilen bir meta olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Başka konularda olduğu gibi kadının yine toplumda dezavantajlı konumda ve hem kadın hem sığınmacı olarak iki kere dezavantajlı duruma düşebildiği

<sup>2</sup> G: Görüşmecisi; E:Erkek, K: Kadın

görülmektedir. Bu açıdan, kadının parayla ölçülerek kıymetsizleştirilmesi ve istenildiğinde ondan kolaylıkla kurtulunabileceğine dair anlayışın yaygınlaştığı söylenebilir.

Özüdoğru'nun (2018, s.1137) araştırmasında da özellikle yalnız yaşayan ve yaşadıkları yerler itibariyle de istismara açık olan Suriyeli kadınların mağduriyetlerinden faydalanmak isteyen bir kesimin de ortaya çıktığı ileri sürülmüştür. Benzer şekilde, Mazlumder'in (2014, s.34) araştırma raporunda da Suriyeli sığınmacı kadınlarla gayri resmi evlilikler yapmak isteyen erkekler ve sığınmacılar arasında komisyonculuk yapanların türediği ve bu evliliklerin adeta bir ticarete dönüştüğü belirtilmektedir. Yine aynı rapora göre, bu evlilikler belirli fiyatların konuşulduğu bir sektöre dönüşmüştür. Sığınmacıların yoğun olduğu illerde bu evliliklere daha sık rastlandığı, on beş-yirmi yaş arası kadınların tercih edildiği, ücretlendirmede kadınların yaşlarının, fiziksel özelliklerinin, sağlık durumlarının belirleyici olduğu raporda belirtilen bulgular arasındadır.

Bu durum başka araştırmalarda da tespit edilmiştir. Örneğin ORSAM'ın (2015) raporunda da sığınmacı bir kadınla evlenmek isteyen erkeklerin sözü konusu süreci şekillendirecek kimi araçlara başvurdukları, değişen miktarlarda ücretler ödedikleri ve diğer taraftan Suriyeli gelinin ailesine de belli miktarda başlık parası verildiği belirtilmektedir (Yaman, 2017, s.98). Harunoğulları ve Cengiz'in (2015, s.318) tespitine göre de Suriyeli kadın sığınmacılar imam nikâhı kıyılarak para karşılığında erkeklerle evlendirilmekte ve kadına bir gelir elde etme aracı olarak değer biçilmektedir.

### ***Hem Eş Hem Bakıcı Olarak Korunmaya Muhtaç Görülen Suriyeli Kadınlar***

Savaş ve yıkım gibi nedenlerle ülkede kaos ortamı olması, insanların hazırlıksız yakalanmalarına ve ani göç etmelerine yol açabilmektedir. Hem sığınmacı hem kadın olmak toplumsal cinsiyet bağlamında iki zorlukla baş etmek anlamına gelmektedir. Eğer bir kadın hem yalnız (bekar veya dul) hem işsiz hem de sığınmacı ise çaresizliğe düşebilmekte ve yalnızca yaşamını bir görece rahat geçirme adına göç ettikleri bölgelerde yerli halktan erkeklerle evlenmeyi kabul edebilmektedirler.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2016) "Suriyeliler ile Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşları Arasındaki Evlilik İlişkileri" başlıklı araştırma raporunda savaştan sonra kendi topraklarından kopup gelen yalnız Suriyeli

kadınların ekonomik zorluklardan, cinsel tacizden kendilerini koruyacak sahiplenecek birilerine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Aynı raporda, kızlarına maddi olarak bakamayan, eğitim veremeyen, namuslarını korumak konusunda endişe yaşayan ailelerin de çoğu zaman tek seçenek olarak kızlarını bir Türkiyeli ile evlendirmeyi kabul ettikleri vurgulanmıştır (ASPB, 2016, s.105).

Nitekim, Mardin’de bazı Suriyeli sığınmacı kadınların zorunlu olarak ve hatta bakıcı rolünü üstlenmeyi kabul ederek çoğunlukla kendilerinden yaşça çok büyük olan yerli erkeklerle yaptıkları evliliklerin yerel halktan katılımcıların söylemlerine nasıl yansdığı konusunda veriler elde edilmiştir:

- “...bazı Suriyeli kadınlar var yalnız kalmışım diyor yuva kurayım diyor ama bazıları ise gelip düğünden sonra beş gün kalıyorlar sonra altınları alıp kaçıyorlar. Bir açıdan iyi bir açıdan kötü. Mesela benim annem vefat etmişti. Babamı evlendirmek elli yaşlarında olan kendi yaşına uygun Suriyeli bir kadınla evlendi. Buradan evlenecek kimse bulamazdık...” (G.20-E,36).
- “...bizim bir tanıdığımız var durumları falan çok iyi, kadının babası yaşlanmış bakacak kimseyi bulamadı, Türklere gitse kimse para karşılığı bile bu hizmeti yapmaz. Kadın gitti genç bir Suriyeli kadın buldu, ona aylık para verdi ve dedi ki sen babamın her türlü ihtiyacını karşıla. Kadın ne yaptı, kocası yok, buraya gelmiş tek başına bir iş yapamıyor, anne babası yok, orayı sığınılacak bir liman gibi gördü. Girdi evin içine şimdi yaşlı adamın hem eşi hem de bakıcısı durumunda. Kadın Suriye’de olsaydı (savaş olmasaydı) belki böyle bir şeye hiç yeltenmeyecekti. Belki kendi yaştı, kendi kültürüyle evlenecekti ama burada ihtiyacı olduğu için böyle bir konuma girdi...” (G.19-K,23).
- “...buradaki insanların Suriyelilerle evlenmelerinin asıl nedeni şudur çaresizlik. İmkani olmayan için bedavaya evlenme şansı oldu, Suriyeli kadın içinde sığınacağı bir yer oldu, budur...” (G.8-E,29).
- “...muhacir olmuşlar mecburiyetten evleniyorlar, yaşları adamlara bakıyorlar, erkekler de onları koruyoruz, sahip çıkıyoruz diyorlar...” (G.11-K,60).

Yukarıdaki verilerde geçen anlatılar Suriyeli kadınların mecburiyet durumlarına işaret etmektedir. Söylemlerden anlaşıldığı üzere Suriyeli kadınların yerli halkla olan evliliklerinde kadına biçilen rol çoğunlukla “bakıcı rolü” de olmaktadır. Ayrıca, bu tür evliliklerin özellikle erkekler açısından bir tür “koruma amaçlı” olarak tanımlandığı ve böylelikle meşrulaştırılabildiği de anlaşılmaktadır. Mazlumder’in (2014, s.34-36) raporunda, sığınmacı kadınlarla yapılan bu evliliklerin birçoğunun kısa sürdüğü, birden fazla sığınmacı kadınla evlenip boşananların olduğu belirtilmektedir. Bu evlilikleri yapmaya

zorlanan ya da zorunlu kalan kadın sığınmacıların çoğu zaman evde yardımcı eleman muamelesi gördüğü dile getirilmektedir. Aynı raporda, para karşılığı yapılan ve kadın ticaretine dönüşmüş bu türden bazı evliliklerin meşrulaştırılması için çeşitli gerekçeler öne sürüldüğü belirtilmektedir. Yerli halktan bazı kadınlar, bu evlilikleri ağırlıklı olarak, komisyoncuya ve aileye verilen cüzi miktardaki para dışında Suriyeli kadınların evlilik için bir şey talep etmemelerine bağlamaktadırlar. Ayrıca, yerli halktan kadınlar genç Suriyeli kadınlarla evlenme imkanının erkeklere cazip geldiğini savunmaktadır. Yerli halktan erkeklerde ise bu evliliklerin koruma amaçlı yapıldığı savunusu dikkat çekicidir.

ASPB'nin (2016, s.108-109) araştırma raporunda da sınır bölgesinde Suriyeli kadınların Türkiyeli erkeklerle yaptıkları evlilikleri ilk başta bir kurtuluş olarak gördükleri ve pek seçim şansları olmadan bu evliliklere girdikleri ifade edilmiştir. Suriyeli eşlerin birçoğu savaş şartları olmasa bu evlilikleri yapmayacaklarını belirtmiştir. Ayrıca, yaşadıkları durumu anlatırken *nasip* kelimesini sıklıkla kullandıkları dikkat çekmiştir. Kadınların evliliklerde hayal kırıklığına uğradıkları ve çoğunun evlilik öncesi eşlerini hiç tanıma fırsatı bulamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, Suriyeli kadınlar çoğunlukla imam nikahı ile evlendikleri için yasal hakları sınırlıdır. Yasal haklarının neler olduğunu net olarak bilmeyen kadınlar eşlerinin olumsuz davranışlarına ve sözlü şiddete maruz kalabilmekte veya evden atılmak gibi durumlarla da karşı karşıya gelebilmektedir.

### ***Potansiyel Kuma Tehdidi ve Ötekileştirme***

Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de ikamet etmesinden itibaren ortaya çıkan en önemli sorunlardan bir tanesi de kumalık meselesidir. Sahada yapılan çalışmalarda yerli halktan erkeklerin Suriyeli kadınlarla öncelikle ikinci veya üçüncü eş olarak evlendikleri gözlenmiştir. ASPB'nin (2016, s.102) raporunda da Türkiyeli erkekler nezdinde Suriyeli kadınlarla evlenmenin en temel sebebi fırsatını bulmak olarak açıklanmıştır. Göç öncesinde ikinci bir evlilik yapmaya maddi veya sosyal imkân bulamayacak kişiler göçten sonra Suriyeli kadınların ve ailelerin zayıflığından faydalanarak neredeyse hiçbir bedeli olmayan böyle evlilikler yapabilmektedir. Ayrıca, Suriyeli kadınlar, bazen ikinci eş olmanın onlara bazı haklar vereceğine inandıklarından bazı durum-

larda da yasal hakları konusunda bilinçli olmalarına rağmen resmi nikah talep edecek güçleri olmadığı, sadece yaşayacak güvenli bir ev aradıklarından imam nikahını kabul etmektedir. Ancak buradaki asıl problem “kadınların ve küçük yaştaki kız çocuklarının yerli hanelere ikinci, üçüncü eş olarak evlendirilmeleridir” (Kirişçi, 2014, s.37). Barın (2015, s.46), bu evliliklerin gerçekleştirilmesinin altında ebeveynlerin kızlarını korumak istemesinin, yeni edindikleri akrabalık bağları sayesinde kendi yaşamlarını güvence altına alacaklarını düşünmelerinin ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanacağını ümit etmelerinin yattığını ileri sürmektedir.

Bu anlamda, evliliğin, sığınmacı statüsüne düşen Suriyeli kadının bazen çaresizlik nedeniyle bazen de yoksulluktan kurtulmak adına rahat etmek için başvurduğu bir yol olduğu ifade edilebilir. Zira, “sahip oldukları eğitim ve refah düzeyi ile kültürel kodlarla Suriye’de normal şartlarda bu evlilikleri yapmayacak kadınlar savaş sonrası ortamda buna mecbur hissedebilmektedir” (ASPB, 2016, s.120). Bu anlamda, Suriyeli sığınmacı kadınların yaşadığı önemli bir istismar türü erken yaşta ve ikinci-üçüncü eş olarak çok eşli evlilikler yapmaya zorlanmaları ya da zorunlu kalmalarıdır (Barın, 2015, s.46). Mazlumder’in (2014, s.33) araştırma raporunda Suriye krizi öncesi de özellikle sınır illerinde, Suriyeli kadınlarla evlenme kültürünün mevcut olduğu ifade edilmektedir. Rapora göre, geçmişten beri süregelen ticari ilişkiler ve Suriye’de çok eşliliğin kültürel bir norm oluşu, bu kültürün sınır illerine de kısmen yansımaya neden olmuştur. Kriz sonrası yaşanan göçle birlikte bu olgu, farklı boyutlar kazanarak artmış ve bir istismar alanına dönüşmüştür.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın (2016) “Suriyeliler ile Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşları Arasındaki Evlilik İlişkileri” başlıklı araştırma raporunda da savaş sürecinde birçok kayıp yaşamış ve Türkiye şartlarında da çalışarak okuyarak kendi ayakları üzerinde durması çok zor olan kadınların yaş farkı, maddi durum, erkeğin onlara tavrı, ev içindeki rollerde eşitlik, tek eşlilik gibi sağlıklı evliliklerde değerlendirilmesi gereken kriterleri göz ardı ederek evliliği kabul ettikleri belirtilmiştir. Rapora göre, Suriyeli kadınların bu mağduriyet durumu, Türkiyeli erkeklere kendi eşlerinden “daha genç, daha güzel, daha itaatkar, daha az talebi olan” eşler bulmasına imkân vermiştir (ASPB, 2016, s.111). Bununla birlikte, “Suriyeli genç kadınlar konusunun yerli halktan kadınlar arasında ciddi kaygılar yarattığı gözlemlenmiştir”

(Erdoğan, 2014, s.20) ve bunun yol açtığı “toplumsal gerilim nedeniyle boşanma ve kadın depresyon oranlarının arttığı” görülmüştür (Kirişçi, 2014, s.37).

Bu yönde, sınır bölgesindeki birçok ilde yapılan araştırmada (Mazlumder, 2014; Erdoğan, 2014; Cengiz, 2015; ASPB, 2016; Çelik ve Vural, 2018; Küçükşen, 2017; Özüdoğru, 2018) Suriyeli kadınlarla ikinci, üçüncü eş olarak imam nikahıyla yapılan evliliklerin yaygınlaşmaya başladığı ve yerli halktan kadınların kumalık meselesinden çok tedirgin oldukları belirtilmektedir. Kumalık meselesi Türkiye-Suriyeli ilişkisinde en çok ortaya çıkan sorunlar arasından olup ekonomik sorunlar gibi Türkiye'nin birçok yerinde rastlanan bir olgu olduğu ifade edilebilir.

Nitekim, araştırma sahası Mardin ilinde toplumsal bir sorun olarak (çoğunlukla üzerine kuma gelen kadının derdini anlatma ihtiyacı olarak yaydığı) halkın kendi arasında dilden dile yaydığı “tehlikeli ve aile düzenini bozucu Suriyeli kadın” imajının varlığı dikkat çekmiştir:

- “...birebir kuzenimin başına geldi. Kuzenimin eşiyle beraber oldu. Kadında da adamda da yetinememe durumu var... Kuzenimin olayından yola çıkarak cevap vereyim. Kuzenim evini açtı gıda yardımında bulundu e ne yaptı kadın. Kadını sürekli evine almış çoluğuna çocuğuna yardımda bulunmuş insanların eşini baştan çıkardı. Onlar olsaydı mesela bizim kadar iyi niyetli davranmazdı. Biz yine acıyoruz merhamet ediyoruz. İlk dönemde öyleydik ama sonra yaşanan acı olaylardan sonra ne bileyim şu ikinci evlilik üçüncü evliliklerden sonra bakış açımız değişti, merhamet biraz daha azaldı onlara karşı. Biz gitseydik Allah korusun Rabbim izin vermesin. Biz kalkıp orda ikinci evlilikler yani yapmazdık bunu...” (G.3-K,31).
- “...bana göre Türkiye’yi bozdular. Erkekler artık eşleriyle ilgilenmiyorlar. Gittiğim bir Kur’an Kursunda bir kadın temizlik işi yapıyordu. Kadın gece gündüz ağlıyor ya bu Suriyeliler bizim evimizi yıktı. Benim eşim kocalı ve çocuklu bir kadınla evlendi dedi. Benim de beş çocuğum var beş bin lira para almasına rağmen beni terk etmiş, bana ve çocuklarıma sahip çıkmıyor. O kocalı çocuklu Suriyeli kadın üç yıl boyunca eşimden para aldı ve eşine (Suriyeli eşine) çocuklarına para gönderiyordu. O gitti eşim başka bir Suriyeli kadına gitti ve o kadın da yine kocalı ve çocuklu bir kadın. Yani bizim kadınlarımız çokça sıkıntıya terkediliyorlar bu Suriyeli kadınların yüzünden...” (G.7-K,50).
- “...burada bir kadın Suriyeli bir kıza acımişti ona evinin kapısını açmıştı. Eğer bir insan zor durumdayken biri ona kapısını açıyorsa ve o da kalkıp o kadının

*kocasına göz koyuyorsa çok yanlış bir durum, bu yönlerini sevmiyorum...” (G.9-K,43).*

- *“...burada yeni bir kadın buralı kadınla tanıştım. Kadın hamileymiş doğuma yakın hastanede kalıyordu. Bu esnada böyle bir halde kocası üzerine bir Suriyeli kadınla evlenmiş. Komşuları biz senin evine gelinlikle bir kadının girdiğini gördük, oda görmeden inanmam dedi. Gitmiş bakmış evinde Suriyeli kadın elinde çamaşır sepeti merdivenlerden iniyor, çamaşır asmış. Görsen Suriyeli kadının yaşı da büyük güzel de değil. Sordum sen nasıl bir evde kalırsın başka bir kadınla. Kızın ailesi eşine dönmesini istemedi, boşan dediler. Kadının da resmi nikâhı yok şansa...” (G.13-K,26).*

Mardinli yerli halktan katılımcıların söylemlerinde Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik olumsuz algıların varlığı çok aşikar görünmektedir. Söylemlerde Suriyeli kadınların gelişiyile birlikte aile düzeninin bozulduğu ve erkeklerin birden fazla evlilik yapmaya yönelik eğilimlerinin arttığına dair şikayetler açığa çıkmıştır. Özellikle, yalnız olan kadın sığınmacıların yerli erkekleri etkiledikleri ya da baştan çıkardıklarına ve bu sebeple aile düzenini bozduklarına dair bir algının var olduğu görünmektedir. Dolayısıyla, yerli halktan kadınlar Suriyeli kadınları kendilerine rakip olarak görmekte ve üzerlerine kuma gelme tehlikesiyle karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler.

Cengiz’in (2015) Kilis’te yaptığı çalışmada da özellikle kentte yaşayan Kilisli yerli kadınların sığınmacılara yönelik olumsuz algısı oldukça dikkat çekicidir. Çalışmada, Suriyeli sığınmacıların kente gelişiyile birlikte, bazı erkeklerin birden fazla evlilik yapmasının ya da sığınmacı kadınlarla gayri meşru ilişkilerin yaşanmasından duyulan endişelerin Kilisli kadınların sığınmacılara karşı olumsuz bir tutum takınmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Yine, Harunoğulları vd.’lerinin (2018).Kahramanmaraş ilinde gerçekleştirdikleri araştırmada yerli halk arasında boşanmalarda ve Suriyeli kadınlarla evliliklerde artış yaşanmasının yerli halkta ahlaki temelde bir çözülme olarak algılandığı belirtilmiştir

Mardin’de kuma sayısının artması Suriyeli kadınların daha fazla damgalanmasına ve sosyal uyumun gerçekleşmesine engel olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yerli halk ile sığınmacı arasında gerilim artabilmekte ve kadınlara “aile dağıtıcısı” damgası vurulabilmektedir. Nitekim, verilere göre yerli halktan kadınlarda eşlerinin ellerinden alınacağına dair korkular artmış görünmektedir. Lakin, bu konuda erkeklere sorumluluk yükleme eğiliminin düşük

olduğu söylenebilir. Zira, araştırma bulgularında yerli halktan kadınların Suriyeli kadınların “daha önce düzgün olan erkekleri bozduklarına” dair söylemleri ön plana çıkmaktadır:

- “...buradaki erkekleri bozdular, sanki erkekler de fırsat kolluyormuş gibi gözüküyorlar. Erkekler gelip kadınlarına siz bakımsızsınız, milletin eşlerine bakın nasıl da güzel duruyorlar, makyaj yapıyorlar, güzel giyiniyorlar diye eleştiriyorlar. Kadın diyor ki ben yıllardır böyleyim diyor. Bozuldu buradaki erkekler...” (G.7-K,50).
- “...ilk başta erkeklerimizden yola çıkalım aldatma ve ikinci eş olayı yok denecek kadar azdı (memleketimizde) ama ne oldu e bakıyorlar ki mesela şey, atıyorum beş bin altı bin lira para (başlık) vererek erkekler ikinci eşi rahat alabilirim diyor ve bu durum baya kolaylaştı. İkinci evlilik sadece burada değil savaştan sonra bütün Türkiye genelinde yaygınlaştı. Yetmiş yaşındaki yaşlı bir insana bakıyorsun aldığı kişi çocuk yaşında. Bu bizim sorunumuz. Suriyeli kadınlar ben bakımlıyım buradaki kadınlar kendine bakmıyor deyip başkasının eşini ayartmaya çalışıyor...” (G.3-K,31).
- “...geçen bir komşum Suriyeli bir kadına sormuş, neden genç yaşta olduğun halde gelip kuma olmuşsun? Demiş ki bizde dört eş normaldir. Benim babam dört eş almış diyor. Yani bu durum onların kültüründe çok basit bir şey...” (G.11-K,60).

Söylemlerden anlaşıldığı üzere, yerli halktan kadınlar çok eşlilik veya kumalık sorununda yerli erkeklerden çok “baştan çıkartıcı” olarak Suriyeli kadınları öncelikle sorumlu tutmaktadırlar. ASPB’nin (2016, s.113) araştırma bulgularında da bölgedeki yerli halktan kadınların bu yaşananlardan dolayı eşlerinden çok Suriyeli kadınlara öfkelenildiği tespit edilmiştir. Bölge kadınlarının nezdinde Suriyeli kadınlar gelip eşlerini baştan çıkarmış, diğer şartlarda düzenli gidecek evliliklerini bozup yuva yıkmıştır. Aynı rapora göre, Suriyeli kadınların hayat pratiklerinin Türkiyeli kadınlardan farklı olması da bu düşmanca algıyı pekiştirmektedir. Suriyeli kadınların kişisel bakıma ve makyaja daha çok önem vermesi, sosyal hayatın içinde daha çok yer alması onların bölgedeki Türkiyeli kadınların gözünde “dışarıdan gelip yuva yıkan” kadınlar olarak algılanmasına sebep olmaktadır.

Yine, Mazlumder’in (2014, s.31) araştırmasında Kilis’te yerli halktan kadınların Suriyeli kadın ve Türkiyeli erkek evliliklerini Suriyeli kadınların genelde bakımlı ve genç olmalarına, onların evlilik için hevesli olmalarına ve



evlilik için hiçbir şey talep etmemelerinden dolayı erkekler için cazip hale gelmelerine bağladıkları ileri sürülmüştür. Görüşmelerde, yapılan bu evliliklerle ilgili olarak erkeklerle istismar temelinde sorumluluk yükleyene ise çok az rastlanılmıştır. Bunu, yerli halktan katılımcıların “kadın sığınmacılar erkeklerimizi bozdular” ifadelerinden çıkarsamak mümkündür. Bu nedenle, Suriyeli kadın sığınmacıların “yuva yıkan bozguncular” olarak ahlaki temelde dışlanabildikleri, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalabildikleri söylenebilir.

Keskin’in (2018, s.61) yaptığı çalışmada da Mardin’deki kumalık meselesinin niteliğini destekleyecek veriler sunulmaktadır. Bu yönde incelenen haber metinlerinde Suriyeli kadınların “genç, kurnaz, baştan çıkarıcı” gibi stereotipik temsillerle tanımlandıkları tespit edilmiştir. Suriyeli kadınlar bu haberlerde çoğunlukla aktif temsillerle verilirken Türk erkekleri de pasif temsillerle, kandırılan, etkilenen bireyler olarak gösterilmektedir. Nitekim baştan çıkarıcı ve aile dağıtıcı olarak sadece Suriyeli kadınların gösterilmesinin doğru bir dayanağının olmadığı ve halkı sığınmacıya karşı kışkırtıcı bir söylem olduğu ifade edilebilir. Küçükşen’e (2017, s.2407) göre de Türkiye’ye sığınan Suriyeli kadınların Türk erkeklerine ikinci eş oldukları sıklıkla medyada gündeme getirilmekte, bu da Suriyeli kadınlar hakkındaki olumsuz algının daha da pekişmesine neden olmaktadır. Giderek toplumsal hayatın önemli bir parçası haline gelen Suriyeli kadınlar bir süre sonra ikinci eş olan, yuva yıkan kadın olarak algılanmakta, olumsuz bir imajla anılmaktadırlar.

Çoltu ve Öztürk’e (2018, s.197) göre de gittikçe içinden çıkılamayan bir hal haline gelen Suriyeli meselesinde özellikle dil, kültür, yaşam tarzı farklılıkları toplumsal uyumu güçleştirmektedir. Yerli halk arasında çok eşlilik artarak birlikte boşanma oranları da artmaktadır. Mardin gibi boşanmanın neredeyse yasak ya da ayıp denecek düzeyde hoş karşılanmadığı bir toplumda boşanma vakalarının arttığına yönelik bazı bulgular toplumun yapısal olarak değiştiği anlamına gelebilir. Lakin, boşanma oranları eskiye göre artıyor gibi görünse de yerli halktan bir kadının yaşayacağı sosyal baskı endişesi nedeniyle boşanmaların sınırlı kaldığını ifade etmek gerekmektedir. Zira, bölgedeki Türkiyeli kadınların önemli bir kısmının ekonomik bağımsızlığının olmaması, aşiret kültürü ve aile desteğinin yokluğu onları eve kuma gelmesi durumuna göz yummak durumunda bırakabilmektedir. Şüphesiz bu durum da Suriyeli kadınlara yönelik yerli kadınların öfkelerini ve tepkilerini artıran bir durum haline gelmektedir.

Benzer şekilde, Özüdoğru'nun (2018, s.1147-1157) yalnız yaşıyan Suriyeli kadınlar üzerine araştırmasında da Suriyeli özellikle dul kadınların "ikinci eş olma, yuva yıkma, aile düzenini bozma" potansiyeline sahip kadınlar olarak görüldükleri ve Türk kadınları tarafından olumsuz bir imajla anıldıkları vurgulanmıştır. Suriyeli kadınların yerli kadınlar tarafından rakip olarak görüldükleri, "kocalarımızı ellerimizden alıyorsunuz, bir de size yardım mı edelim?" şeklinde tepkiler gördükleri ve dolayısıyla yerli kadınlar tarafından hiç sevilmedikleri, bu sebeple de herhangi bir komşuluk ilişkisi kuramadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, yerli halk tarafından istenmeyen ve aile düzenlerine karşı tehlikeli olarak görülen Suriyeli dul kadınlar, sosyal dışlanmaya maruz kalmakta ve toplumsal hayattan uzaklaştırılmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli dul kadınların, kendilerini en çok dışlayan grup olarak yerli kadınları gördükleri ve dul olmalarının sosyal dışlanmayı artıran bir faktöre dönüştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda, hem sığınmacı hem kadın hem de dul olmanın sosyal dışlanma ve baskının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Netice itibariyle, özellikle eşleri Suriyeli bir kadınla ikinci evlilik yapmış kadınların ve potansiyel kuma tehdidi altında olduklarını düşünen, eşi henüz kuma getirmemiş olan, diğer kadınların geleceklerine dair çok endişeli oldukları ve psikolojik sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Yerli kadınlarda hakim olan bu potansiyel kuma tehdidi ve korkusu yapılan görüşmelerde söylemlere çok net bir şekilde yansımıştır. Dolayısıyla, baştan çıkartıcı olarak tanımlanan veya damgalanan Suriyeli kadın sığınmacılar yerli halktan kadınlar tarafından ötekileştirilmekte ve istenmeyenler olarak dışlanmaktadır. Örneğin, bir başka sınır ili olan Antep'te 2014 yılında Hacettepe Göç Araştırmaları Merkezi'nin yaptığı araştırmaya göre de Suriyelilerin geri dönmesi gerektiğini söyleyenlerin büyük çoğunluğunun kadınlar olduğu tespit edilmiştir. Çünkü bölgedeki kadınlar, sığınmacı kadınları kuma ihtimaline karşı büyük bir tehdit olarak görmektedirler (Küçükşen, 2017, s.2409). Bu nedenle, potansiyel kumalık tehdidi nedeniyle Suriyeli kadın sığınmacılara karşı açığa çıkan nefret ve ötekileştirici söylemler bölgedeki birçok gerilimin altında yatan ve belki de ilerleyen dönemlerde daha büyük gerilimlerin yaşanmasına neden olabilecek bir sebep gibi görünmektedir.

### ***Suriyeli Kadınların Kişisel Bakım Pratikleri Nedeniyle Olumsuz Nitelemelerle Karşılaşması ve Ahlaki Dışlama***

Tunç’a (2015, s.35) göre “farklı kültürlere sahip insanların bir arada yaşamlarını sürdürme zorunluluğu uyum sağlama süreciyle birlikte zaman zaman uyumsuzluk ve çatışma boyutuna varan önemli sorunlara da gebe olabilmektedir”. Bu anlamda, yerli halk ile sığınmacılar arasındaki farklı kültür ve yaşam pratiklerinden kaynaklı problemler gündelik hayatta ötekileştirici ve dışlayıcı söylemlerin açığa çıkmasına neden olabilmektedir. Bourse’a (2009) göre ötekilere karşı dışlayıcı söylemin nedeni siyah ya da sarı ırktan olmak değil, inançlar, uygarlıklar arasındaki farklılık ve öteki’lerin alışkanlıklarıdır (akt. Küçükşen, 2017, s.2409). Bu bağlamda, sosyal dışlanmayı tetikleyen şey kültürel alışkanlıklar ve yaşam tarzı farklılıklarıdır (Küçükşen, 2017, s.2409).

Bu çerçevede, yerli halktan bireyler arasında yabancınnın farklı kültürel tutum ve davranışlarından kişisel bakım pratiklerine kadar olumsuz nitelemeler içeren değerlendirmelerle çok sık karşılaşılabilir. Ayrıca, kültürel farklılıklara ya da gündelik pratiklere yüklenen olumsuz anlamlar, zaman zaman tacizi bile meşrulaştıran toplumsal cinsiyete bağlı sosyo-kültürel kabulleri daha da (Mazlumder, 2014, s.31) genişletebilmektedir.

Nitekim, araştırma sahası olan Mardin ilinde yapılan incelemelerde bazı kadınların kişisel bakım pratiklerine (özellikle gündelik alışkanlıklarından biri olan ‘makyaj’) yüklenen olumsuz anlamların onları eleştirinin ve zaman zaman bunun üzerinden dışlanmanın mağduru konumuna sokabildiği görülmüştür. Bu yöndeki, yerli halktan özellikle bazı kadın katılımcıların Suriyeli kadınların kişisel bakım pratiklerine ilişkin değerlendirmelerinde açığa çıkan ayrımcı söylemlerin dayandırıldığı çeşitli noktalar ön plana çıkmıştır:

- “...ellerine bir lira geçse ya bir oje alırlar ya da bir ruj alırlar, ben böyle yapamam ben bir anneyim benim elim bir lira geçse kendime harcamam, gidip onunla çocuğuma yiyecek bir şeyler alırım ona veririm. (Bir de) kuaförlükte gelişmişler...elbiseleri parlak, üç eşarp üst üste takıyorlardı altına tayt giyiyorlardı, gerektiğinde saçını da çıkarıyorlardı. Böyle yapmanın Müslümanlık bu değil ki. Bir de biz kloş geniş elbiseler giyiyoruz bize diyorlar ki siz kendinizi lahana gibi sarıyorsunuz, çok elbise giyiyorsunuz diyorlar ama onlar ise sadece daracık yapışan bir elbise giyiyorlar sadece adım atabilecekleri kadar genişliği oluyor elbiselerinin oradan onları tanıyabilirsiniz...” (G.9-K,43).

- “...bazıları aldıkları makyaja çok para harcıyorlar üstelik çalışmıyorlar. Ama aralarında bir makyaj parası derdine düşmüşler...millet yardım ediyor devlet yardım ediyor ve gidip şık giyiniyorsa ona karşıyım, ha imkanın varsa çalışıyorsan al, ama başkasından yardım alıyorsan o parayla şık giyinmenin bir anlamı yok...” (G.17-K,55).
- “...inanmayacağım kadar bakımlılar, makyajlarına bakıyorlar hem pantolon hem fistan giyiyorlar sosyetedirler. Avrupa’ya gidenler ise tamamen açılıyorlar tanıyamazsın. Değişiyorlar (giyimleri) her şekle giyiyorlar ortama göre...taciz de oluyor tabi bu yüzden” (G.1-K, 28).
- “...bakım açısından sevinç ve keyif var içlerinde sanırsın ki dünyada hiçbir sıkıntı onlara dokunmuyor bu var. Biz olsak öyle hayatta yapamayız, o özgürlüğün gitmesi o savaş o başlarına gelen şeylerden sonra biz yapamayız...kıyafet sorunu açısından farklılar var. Onların kadınları tayt giyiyorlar, sade fistan giyiyorlar mesela biz fistanın üzerine bir yelek ya da bir ceket giymezsek çıkamayız dışarıya (utanırız)...onların kadınları bizim kadar fedakâr değiller. Giyimleri bizimkine zıt ama bizim gençlerin giyimleri onlarınkine benzedi. Bizi bozdular (onlardan önce) bizde kimse dar pantolon dar taytlar giymezdi, artık moda yaptılar...” (G.5-K,48).

Söylemlerde ön plan çıkan önemli eleştiri noktalarından birisi bazı Suriyeli kadın sığınmacıların giyim ve makyaj tarzlarının veya pratiklerinin “pahalı ve lüks bir faaliyet” olarak görülmesidir. Katılımcılar tarafından “ihtiyaç sahibi” olarak görülen Suriyelilerin kişisel bakıma ilişkin harcamalarının gereksiz bir masraf olarak algılandığı söylenebilir. Bu anlamda, muhtaç olarak tanımlanan sığınmacı kadınların kişisel bakımlarına yönelik harcamaları ya da emekleri yerli halk tarafından müsriflik olarak kabul edilmekte ve eleştirilmektedir.

Verilere yansıdığı üzere makyaj pratiğini şık giyimle tamamlayan Suriyeli bir kadına yönelik “savaştan kaçan bir kadın olarak neden matem havası sezilmiyor” eleştirisi bu anlamda mağdurdan beklenen davranış biçimine de vurgu yapmaktadır. Yine, verilerde “biz”i ve “onlar”ı ayrıştıran giyim ve kişisel bakım pratikleri özelliklerinin yanında bunlara yüklenen farklı anlamlar göze çarpmaktadır. Bu özelliklerden bahsedilirken dini ve kültürel kodlara da gönderme yapıldığı görülmektedir. ASPB’nin (2016, s.102) araştırma raporunda da Türkiyeliler ile Suriyelileri ayrıştıran bir noktanın kadınların yaşam pratikleri olduğu belirtilmiştir. Genel olarak Suriyeli kadınlar içinde bu-

lundukları zor şartlara rağmen daha bakımlı bulunmaktadır. Kadının giyimine özen göstermesi, makyaj yapması cinsiyet kimliğinin bir parçası olarak algılanmaktadır. Bir başka algılanan farklılık ise Suriyeli kadınların daha sosyal ve rahat bulunmasıdır. Toplum içindeki giyimleri, hareketleri sosyalleşme pratikleri bölge halkına farklı gelmektedir. Aynı raporda, bu farklılığın kadınlara olumsuz gözle bakılmasına sebep olduğu, hatta bazı durumlarda tacizlere zemin hazırladığı ileri sürülmüştür. Bu açıdan söylemlerde çok sık vurgulanan “bizi bozdular” eleştirisi günah keçisi olarak ilan edilen Suriyeli kadınlara karşılık gelmektedir. Nitekim, “toplumdaki sorunların asıl nedenlerini tartışmak yerine, toplum algısında potansiyel suçlu olarak yerleşik bulunan, öteki’nin üzerine atmak, toplumun diğer unsurları için birleştirici bir unsur hâline gelir” (İnce, 2011, s.183).

Bir başka problem temelinde incelendiğinde, kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak Suriyeli bazı kadın sığınmacıların kişisel bakım pratiklerinin bazı yerli kadın katılımcılar tarafından kendilerine yönelik tehdit olarak algılanması özellikle dikkat çekmektedir. Kişisel bakım pratikleri konusunun yerli halktan bazı katılımcılar tarafından kültürel alışkanlıkların uyuşmaması açısından zıtlık olarak değerlendirildiği söylenebilir. Bu çerçevede, görüşmelerde Suriyeli kadınlarla olan evliliklerin ve Suriyeli kuma gelinlerin artması üzerine Suriyeli kadınların bir nevi rakip olarak algılandığını ve kişisel bakım pratikleri (özellikle makyaj) üzerinden bu algının pekiştiğini gösteren yerli kadınların söylemleriyle oldukça fazla karşılaşmıştır:

- “...giyimleriyle aşırı makyajlarıyla bizim erkeklerin dikkatini çekiyorlar. Birkaç kişiyle tanıştım kafama yatmadı, güven vermiyor. Çok süslü oldukları için. Makyajları, giyimleri hoşuma gitmez. Mesela dışarıdan bakıyorsun çok temizler, ama evlerine baktığımızda çok pis ama çok bakımlılar...ayrıca bu kadınlar meselesi özellikle çok sıkıntı. Onlar o kadar makyaj yapmazsa bizim erkekler zaten bakmaz. Biz o kadar süslenmiyoruz, inan sırf erkek onun süsü için alıyor başka ne için olacak, parası mı var başka bir özelliği mi var? İnsan süslenir evde eşine süslenir, öyle dışarıya süslenilmez ki. Ama ikisin de de suç var. Giyimlerini makyajlarını düzeltselerdi iyi geçinirdik...” (G.13-K,26).
- “...karşılaştırdığımda onların kadınları çok makyaj yapıyorlar. Olumsuz değerlendiriyorum, kadın kocasına tek makyaj yapması lazım, başkalarının aklını çelmemeli...” (G.20-E,36).

- “...diyorum ya çok farklıyız. Onlar Avrupa’ya göre hareket ediyorlar (batılı yaşam tarzı). Onlarda hamile bir kadın bile tayt ile geziyor. Bu tarz durumlar görünce yanlış anlamayın öğreniyorum. Yani sonuçta Müslüman insanlarız ne gerek var...” (G.6-E,32).

Yerli halktan bazı kadın katılımcıların söylemlerine yansıdığı üzere Suriyeli kadınlar “tehdit olarak” algılanmaktadır. Bazı katılımcıların Suriyeli kadınların özellikle makyajlı olmalarını veya kendilerine özen göstermelerini tehdit olarak algıladıkları “onlar o kadar makyaj yapmazsa bizim erkekler zaten bakmaz” ve “aşırı makyajlarıyla bizim erkeklerin dikkatini çekiyorlar” söylemlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, Suriyeli kadınlar yerli halktan bazı kadın katılımcılar tarafından olumsuz anlamda akıl çelen olarak etiketlenmekte ve ahlak dışılıkla suçlanmaktadır. Harunoğulları ve Cengiz’in (2015, s.318) yaptığı çalışmada göçmenlerin “kentsel mekânı, kendi ülkelerinde olduğu gibi düşündükleri, algıladıkları ve öyle kullanmak istedikleri belirtilmiştir. Ancak bu durum karşısında çatışma yaşandığı ve çeşitli uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalındığı vurgulanmıştır. Farklılığı olumsuz biçimde algılanarak ahlak sınırlarının dışına çıkarılan ötekinin bu uygulamaya tabi tutulması, yalnızca sosyal kategorizasyonla değil, aynı zamanda toplumsal anlamları da olan bir çatışma hali ile ilintilidir (Semerci vd., 2017, s.36). Nitekim, Opotow (1990) ahlaki dışlamanın temelinde kişilerin ahlaki değer, kural ve önceliklerinin sınırlarını oluşturan adalet alanının olduğunu, bu alanın belirli kişi veya gruplar için açıkken bazıları için kapalı olduğunu dile getirmektedir.

Yine, görüşmelerde yerli halktan bazı kadınların Suriyeli kadınlardan duyduklarını iddia ettikleri “sizin erkekler size neden baksın biz daha bakımlıyız” ve “Türkiye’nin erkekleri şirindir, kadınları keçidir” (keçi ifadesi bakımsızlık anlamında kullanılmaktadır) söylemlerin yerli kadınların tehdit algısını pekiştirdiği ve kışkırtıcı olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır:

- “...kötü yol dediğim buradaki bütün kadınlar söylemiştir bence. Hatta Suriyeli kadınlar kendi dilleriyle söylüyorlar. “Sizin erkekler size neden baksın biz daha bakımlıyız” diyorlar zaten...” (G.15-K,30).
- “...bizim hakkımızda şöyle diyorlar “Türkiye’deki insanların erkekleri şirindir, kadınları keçidir”. Diyorlar siz bakımsızsınız. Biz de diyoruz ki biz Türkiye’deki kadınlar fedakarız, biz evimizin gereklilikleri için gereksiz masraftan gereksiz giyimden fazla makyajdan gezip tozmaktan uzak duruyoruz. Biz orantılıyız. Biz

*çocuklarımızın terbiyesine eşlerimizin hürmetine çok düşkünüz. Biz her şeyi zamanında yaparız. İş yaparken şalvar giyeriz. Mesela onlar şalvar giyen birini gördü mü herkesi şalvarlı sanır. Ama biz ekmeğimizi tandıra vurduk mu bahçemizin temizliğini bitirdik mi sonra abdestimizi alıp temiz ve güzel elbiselerimizi giyeriz. Otururuz ya da gezeriz. Bizim gezmelerimiz işlerimizi bitirdikten sonra başlar. Onlar (Suriyeli kadınlar) ise bizi yirmi dört saat şalvar giyiyor zannediyor ve diyorlar ki: “Bunların kocaları bize meyil ediyor” diyorlar. Ben de dedim ki bizde işe yaramaz kimseyi bulamayan çaresiz kalan yaşlı bunak erkekler size bakar dedim. Kimseyi bulamayan yaşlı adamlar var çalışmıyorlar, onlar size meyil eder. Bizde Türk Kürt kimse kimseye zarar vermek istemez başkasının eşlerine bakmazlar. Bizde kimse kendinden çokça büyük bir erkekle evlenmez herkes kendi seviyesine göre biriyle evlenir ...” (G.5-K,48).*

Suriyeli bazı kadınların yerli kadınlara yönelik söyledikleri iddia edilen “o kadar bakımsızınız ki sizin erkekleriniz bize meyil ediyor” ve “sizin erkekleriniz neden size baksın biz daha bakımlıyız” gibi söylemler yabancı olarak kendilerinin kişisel bakım pratikleri üzerinden ayrımcılığa uğramalarını ve dışlanmalarını derinleştirmektedir. Burada bazı yerli kadın katılımcıların sığınmacıları tehdit unsuru olarak algılayarak dışlaması etkinliğine, buna maruz kalan olarak Suriyeli kadınların da ortak oldukları söylenebilir. Bu noktada, Ünal’a (2018, s. 3302) göre, ifade edilmesi gereken nokta şu ki, bireyler ait oldukları ırksal ya da kültürel gruba yönelik atfedilen olumsuz türden etiketlemeler veya damgalamalar nedeniyle örtük ya da üstü kapalı ayrımcı eylemlere ve tavırlara maruz kalabilmektedirler. Lakin, temel problemlerden birisi mikro saldırgan ifade ve eylemlere maruz kalan hedef bireylerin baskın grupların ürettikleri önyargı ve kalıpyargıları genellikle farkına varmadan içselleştirmeleri, ona uygun davranış kalıpları benimsemeleri ve ayrımcı ifade ya da eylemlerin yeniden üretimi süreçlerine kendilerinin de katılmalarıdır.

Harunoğulları ve Cengiz’e (2015, s.316) göre “her ne kadar sığınmacılar kendilerini yerleştikleri mekâna ait olarak görmeye çalışsalar da bunu başaramadıklarını söylemek mümkündür. Nitekim terk ettikleri mekân ile yerleştikleri mekan arasında yaşam tarzı farklılığı, kültürel ve sosyal farklılıklar bulunmakta ve bunlara uyum sağlamak sığınmacılar için büyük zorluklar oluşturmaktadır. Dolayısıyla, kendileri için son derece sıradan olan kişisel bakım pratikleri üzerinden kültürel farklılıkların görünür olduğu ve bazı Suriyeli kadınların bu farklı pratikler üzerinden ötekileştirildikleri, ayrımcılığa uğradıkları, dışlanmaya maruz kaldıkları ve aynı zamanda çoğu zaman farkında

olmaksızın bu ayrımcı pratikleri meşrulaştırıp yeniden ürettikleri söylenebilir.

Suriyeli kadın sığınmacıların kişisel bakım pratiklerine yönelik olumsuz türden bir algının cinsel taciz vakalarının yaşanmasına da neden olduğu söylenebilir. Örneğin, ASPB'nin (2016, s.115) araştırma bulgularına göre, Suriyeli kadınların kişisel bakım pratiklerine özen göstermeleri, güvencesiz ve muhtaç durumları böyle vakalara zemin hazırlamaktadır. Raporda, bazı erkeklerin Suriyeli kadınların giyinme, makyaj yapma, sosyalleşme pratiklerinin Türkiyeli kadınlardan farklı olmasını "bu konulara daha açık olmak" olarak yorumladıkları ve daha rahat bir şekilde kadınları taciz edebildikleri belirtilmektedir. Deniz vd.'lerinin (2016, s.50) Antep ve Kilis çevresinde yaptıkları araştırmanın bulgularında da Suriyeli kadınların çok fazla makyaj yaptıkları, bakımlarına dikkatli oldukları söylemleri üzerinden kültürleri ve gündelik bazı alışkanlıkları üzerinden damgalanıp dışlandıklarına dikkat çekilmiştir. Verilere göre, bu tür söylemler Suriyeli kadınların erkekleri ayarttıkları, kur yaptıkları ya da daha da ötesi fuhuş yaptıkları dedikodularıyla beslenmektedir. Bazen de bu söylem, makyaj yapan kadınları "Suriyeliler ülkelerinde sanki iç savaş yokmuş gibi hiç yas tutmuyorlar" şeklinde sosyal dışlamanın nesnesi haline getirmektedir.

Mazlumder'in (2014, s.31) araştırması kapsamında da yerli halkla yapılan görüşmelerde, Suriyeli kadınların kişisel bakım pratiklerinden, tutum ve davranışlarına kadar olumsuz nitelermeler içeren değerlendirmeler tespit edilmiştir. Bu da Suriyeli kadınlara yönelik taciz ve istismar vakalarını kısmen meşrulaştırmaya yönelik bir sosyokültürel kabule işaret etmektedir. Yerli halktan özellikle kadınların da bu konuda olumsuz kabulleri benimseme eğilimi gösterdikleri ve duyulan vakalara yönelik tepkilerini sığınmacı kadınlara daha fazla yönettikleri görülmüştür. Özüdoğru'nun (2018, s.1143-1158) yalnız yaşayan Suriyeli kadınlar üzerine araştırmasında da hem Suriyeli olmaları hem de yalnız yaşamalarından dolayı damgalanan kadın sığınmacıların, komşuları, ev sahipleri ve yerli kadınlar tarafından dışlandıkları, kendilerinden faydalanmak isteyen gruplara karşı ise istismara açık hale geldikleri belirtilmiştir. Bu nedenle, sosyal baskı, istismar ve taciz olaylarının sıklıkla yaşanmaya başladığı ifade edilmiştir. Yine çalışmada, Suriyeli kadınların kötü işleri yapabilecek potansiyelde kadınlar olarak görüldükleri, iftiraya uğradıkları, gittikleri her yerin mahalle sakinleri tarafından sorgulandıkları, sosyal baskıya maruz kaldıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, Suriyeli kadınların



yaşadıkları zorluklarla mücadele etmede zorlandıkları, kimi zaman kendilerine kullanılan ifadelerden utandıkları, kimi zaman ise evden dışarıya çıkmayarak, yaşadıkları baskıdan uzaklaşmaya çalıştıkları görülmüştür. Mazlumder’in (2014) raporunda da sığınmacı kadınlar için cinsel taciz ve istismar olgusunu dillendirmenin çok zor olduğu belirtilmiştir.

### *Dolandırıcı Olarak Suriyeli Kadınlar ve Damgalama*

Suriyeli kadın sığınmacıların yerli kadınlar tarafından tehdit olarak algılanması onların birçok toplumsal problemin veya suçun kaynağı olarak görülmesini ve az sayıdaki Suriyelinin bazı olumsuz eylemlerinin bütün bir gruba genellenmesini ve dolayısıyla grubun tamamının damgalanmasını beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu örneklerden bir tanesi de yerli halk arasında yaygınlaşan bazı Suriyeli kadınların dolandırıcılık amaçlı gerçekleştirdikleri sahte evlilik anlatıdır. Anlatıya göre, Mardin gibi Güneydoğu Anadolu Bölgesinin bazı illerinde yeni gelene takı törenlerinde (bölgeden bölgeye değişmekle beraber) bolca ziynet eşyası ve paranın takıldığı bilinmektedir. Bir kültürel gelenek olarak altın takma adetinin yanı sıra İslam dininin nikah ahdi gereği bir güvence olarak kadına “mehir” verilmesi uygulaması da bulunmaktadır. Mehir olarak istenen şey Mardin’de genellikle altın olarak kabul görmüştür. Bu çerçevede, yerli halktan katılımcıların söylemlerinde Mardin için kültürel bir ritüelin yakın dönemlerde (Suriyeli sığınmacıların gelişinden sonra) daha fazla istismar edilmeye başlandığı ve dolandırıcılık konusuna dönüştüğüne dair kaygıların varlığı dikkat çekmiştir.

Gerek saha verilerine yansdığı üzere gerekse medyada çıkan bazı haberler altın kaçırmaya vakalarının çokça meydana geldiğine işaret etmektedir. Altın kaçırmaya olayının, Türkiye’nin birçok yerinde yaşanmasına rağmen, Güneydoğudaki bazı illerin kendi kültürlerinden, tarihi yapısından ve sınıra yakın konumlarından kaynaklanan özel koşulları bulunmaktadır. Nitekim, katılımcıların söylemlerinde bazı altın ya da para kaçırmaya vakalarının oldukça genelleştirici ve damgalayıcı bir biçimde değerlendirildiği açığa çıkmıştır:

- “...ben derim ki o kadın ya kötülük için gitmiş ya çaresizlikten gitmiş ya da korunmak için gitmiştir derim. Kötülük için giden mesela, onların malını, düğün altınlarını alıp kaçmak için evlenen kadınlar var. Ama öyle kadınları var ki erkeğe bir sağdan bir soldan yaklaşır aklını alıp onunla evleniyor sonra paralarını ve

altınları alıp kaçıyor. E tabii ki (kadınların uğraşmalarından sonra) erkek kör oluyor...” (G.5-K,48).

- “...valla evini yıktı derim. Burada Suriyeliler ile evleniyorlar ama üçüncü yıl olsun ikinci yıl olsun ne zaman hesaplarına bir şey gelmezse eşini evini çoluğunu çocuğunu orada bırakıp paralarını alıp memleketlerine (Suriye) gidebiliyorlar. Eşi çocuğum demeden çekip gidiyor bu durum binlerce yaşanmıştır halk arasında. Binlerce Suriyeli evlendikten sonra mallarını paralarını cebe atıp gittiler...” (G.7-E).
- “...benim hoşuma gitmeyen, kadınları evlerine bağlı insanlar değildir, Allah göstermesin, bizim başımıza böyle bir şey gelseydi (savaştan kaçma durumu) bizim yapacağımız en son şey dilenmektir. Ve şöyle bir şeye şahit oldum, evli oldukları halde dolandırmak için başka erkeklerle evlenen kadınları var. Kocasının haberi yok, mesela kocası Suriye’de kendisi burada. Bu durum Kızıltepe’de yaşandı, kadının kocası Suriye’de burada biriyle evlenip altınları alıp kaçtı...” (G.19-K,23).

Verilerden anlaşıldığı üzere, yerli halktan katılımcıların Suriyeli kadınların maddi çıkar elde etmek amacıyla çoğunlukla evlendikleri ve bunu bir istismar konusu haline getirdiklerine dair genel bir yargıya sahip oldukları görülmektedir. Bu yargı nedeniyle Suriyelilere yönelik evlilik konusunda artık güvenin zedelendiği ve onların potansiyel suçlu veya dolandırıcı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Söylemlere bakıldığında genelleyici türden “yaparlar, ederler” gibi ifadeler tüm Suriyeli kadınlara gönderme yapmakta ve bazı şahit olunan problemlerin bütün Suriyelileri kapsayacak şekilde genelleştirilerek aktarıldığı görülmektedir. Özellikle çeşitli medya araçları vasıtasıyla da zaman zaman sığınmacılar kriminalize edilerek suç işleme potansiyeline sahip bir tehdit olarak da yansıtılmakta, toplumsal sorunların merkezinde konumlandırılmakta ve dolayısıyla toplumda var olan önyargı [ve kalıpyargılar] beslenmektedir (Küçükşen, 2017, s.2409). “Baskın kimliğin tehdit altında olan parçası, öteki görülen kimliğin özelliği olarak inşa edilir. Öyle ki olumsuz kalıpyargıların kaynağı olarak hedef gösterilen öteki toplumsal düzenden uzak tutulur ve yalnızlaştırılır. Kalıpyargıların grubun bütününe yönelik oluşturulması ise, ötekileştirilen kişinin kimliğini tanımaya gerek duymadan onu en baştan damgalar ve dışlar” (Parlak, 2015, s.44). İnce’ye (2011, s.186) göre “tamamen bir kurgusallığa dayanan önyargı söylemleri, öteki’nin öteki’liğe mahkum edilışinin anahtarındır. Bu önyargı oluşana kadar öteki’nin ayrıklığının yıkıcı bir etkisi görülmez ama önyargının oluşumu ve öteki’nin

düşmanlaşmasıyla geri döndürülemez yıkıcı bir dönüşüm başlar”. Hiç şüphesiz, bu olayların en olumsuz yanı bütün bir Suriyeli kadın grubunun bu suçla damgalanıp dışlanabilmesidir. “Kültürel dışlanmanın burada öne çıkan boyutları, her ne kadar peynir ve tebeşir gibi aynı renkte olsalar ve aynı dili konuşsalar da söylemsel düzeyde onlar ve biz algısı üzerinden şekillenmekte, göçmenler suça yatkın oldukları söylenerek kriminalleştirilmekte ve kültürel olarak toplumsal vasatın altında bir imajla damgalanmaktadır” (Ekinci vd., 2017, s.28).

### ***Genç Yerli Kadınların Evlenememesinin ve Bekar Suriyeli Erkeklerin Artışının Sorumluları Olarak Suriyeli Kadınlar***

İfade edildiği gibi bölgede Suriyeli kadın sığınmacıların yerli kadınlar tarafından tehdit olarak algılanması onların birçok toplumsal problemin veya suçun kaynağı olarak görülmesini beraberinde getirmektedir. Bu örneklerden bir diğeri de sığınmacıların gelişinden sonra genç bazı yerli kadınların evlenememesinin ve bekar Suriyeli erkeklerin artışına bağlı olarak yaygınlaşan taciz ve dolayısıyla suç vakalarının sorumluları olarak Suriyeli kadınların görülmesidir.

Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye gelişinden bu yana gerek erkeklerin taşıdığı ekonomik kaygılar gerekse Suriyeli kadınlarla evliliğin kolay olması Mardin’deki erkeklerin Suriyeli kadınlara yönelmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. TÜİK’in (2018) verilerine göre Türkiye’deki “yabancı gelinlerin sayısı 2018 yılında 22 bin 743 olup toplam gelinlerin %4,1’ini oluşturdu. Yabancı gelinler uyruklarına göre incelendiğinde, %15,7 ile Suriyeli gelinler birinci sırada yer alırken, onların ardından %13,9 ile Azerbaycanlı gelinler ve %10,9 ile Alman gelinler gelmektedir.

Yaş, ekonomik durum, hatta suç geçmişi dahil olmak üzere birçok sebepten Türkiyeli kadınlar arasında kendilerine eş bulamayacak durumdaki erkekler dahi Suriyeli kadınlarla imam nikahı yoluyla evlenebilmektedir (ASPB, 2016, s.104). Dolayısıyla, bu evliliklerde Türkiyeli erkeklerin dul, işsiz ya da çirkin olması, onların kendilerinden çok küçük yaşta ve kendilerinden çok daha güzel Suriyeli kadınlarla evlenmelerinin önünde engel değildir (Deniz vd., 2016, s.188). ASPB’nin (2016, s.103) raporunda da belirtildiği üzere, bölgenin başlık parası, gösterişli düğün, altın takma, ev eşyası alma gibi gele-

neklerinden dolayı Türkiyeli biriyle evlenmek erkek tarafı için maddi bir külfet oluşturmaktadır. Suriyeli kadınlar, birinci öncelik kendilerine güvence sağlayacak bir ev olduğundan bu konularda beklentileri de düşüktür. Suriyeli bir kadınla evlenmek Türkiyeli erkekler için ekonomik olarak da uygun gelmektedir.

Bu yöndeki araştırma verilerine yansıyan yerli halktan erkek katılımcıların söylemlerinde Suriyeli kadınlarla evlenmenin masrafsız ve kolay olması nedeniyle bir fırsat olduğuna dair görüşler ağır basarken yerli halktan kadın katılımcıların söylemlerinde aşırı yabancı gelin evliliğinin yerli genç kadınların evlenememelerine yol açtığına dair kaygılar görülmüştür:

- “...özellikle bizim doğudaki insanların Suriyeli kadınlarla evlenmelerinin tek nedeni ekonomik yetersizliktir. Normal Kızıltepe’den bir kız istesen senin 100-150 bin lira paran gidiyor. Fakir bir aile o yüz elli bin lirayı nerden getirecek? Getiremez. Ne oldu oğlu öyle kaldı. Artık kızlar eskisi gibi değil ayrı ev istiyorlar, o evi baştan sona düşünüyorsun dünya kadar altın istiyorlar fakir olan biri bunca şeyi nerden getirecek. Mesela buradaki kızlar sekiz bilezik isteyeceklerine iki bilezik istemeli, üç metre zincir isteyeceklerine bir metre istesinler...” (G.2-E,44).
- “...o kadar bedavalar ki, erkekler de parasız masrafsız alabiliyorlar. Türkiye’de kızların hepsi yaşları gelmiş (hala evlenemiyorlar). Türkiye’de kızlar şimdi otuz yaşında, kırk yaşında, yirmi beş yaşında ama kimse onları almıyor. Malum bizim kızların çeyizi olur, düğün hazırlığı olur ama bunlar bedavalar erkek gidip iki üç bin lira verip eve getiriyor direk. Türkiye’deki kızlar yaşlarını almışlar yani Türkiye’yi bozdular...” (G.7-K,50).

Söylemlere göre, aşırı masraflı düğün geleneklerinin iticiliği karşısında Mardin’deki bazı erkeklerin Suriyeli kadınlara yönelmelerinin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu gerçeklik karşısında maddi durumu (düğün masraflarının çok olduğu bir kültür açısından değerlendirilecek olursa) yetersiz olan bazı gençlerin Suriyeli kadınlara yönelmesinin olağan veya kaçınılmaz bir durum olduğu düşünülebilir. Öte taraftan, erkek ve kadın katılımcıların olaya bakış açısının farklı olduğu gözlemlenmektedir. Bir kadın görüşmeci “Suriyeli kadınları çok az şeye razı olmaları, düğünsüz masrafsız gelin olmaları” açısından eleştirirken erkek görüşmeci “yerli halktan kadınların masrafları abarttığı ve azaltması gerektiği” açısından eleştirmektedir. Bu nedenle, yerli halktan özellikle kadınlar tarafından Suriyeli kadın sığınmacılar evlene-

meyen ya da evlenmekte zorluk çeken yerli kadınların sorumluları olarak görülmekte ve “evlilik düzenini çökerten bozguncular” olarak çoğunlukla damgalanmaktadır.

Bir başka açıdan, Suriyeli-Türkiyeli evliliklerinde büyük oranda, erkek tarafının Türkiyeli, kız tarafının Suriyeli olduğu söylenebilir. Bunun tersi evlilikler, yani erkek tarafının Suriyeli, kız tarafının Türkiyeli olduğu evlilikler neredeyse yok denecek kadar azdır. TÜİK’in (2018) verilerine yansıdığı üzere ülkemizde milyonlarca Suriyeli yaşamasına rağmen Türkiye’deki yabancı damat sıralamasında ikinci sıradadır (TÜİK, 2018). Zira, Suriyeli kadınlar savaş ortamından kaçan ve yabancı bir ülkede yaşamının verdiği zorluklar karşısında gerek kuma olarak gerekse tek eş olarak Türkiyeli erkeklerle evlenmeye yöneldikleri gözlemlenmektedir. Bu konuda, Deniz vd.’lerine (2016, s.189) göre, Suriyeli kadınların Türkiyeli erkeklerle evlenme eşiklerinin, Türkiyeli kadınlara göre çok daha düşük olduğunu öne sürmek mümkündür.

Deniz vd.’leri (2016, s.187) bu durumun toplumsal cinsiyetle ve Suriyeli kimliğinin düşük statü olarak görülmesiyle yakın ilişkisi olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre, Türkiyeli kadınlar toplumsal bir kabul olarak Suriyeli erkeklerin Türkiyeli erkeklerden daha aşağı bir statüde görülmesinden ötürü, Suriyeli erkeklerle evliliğe yanaşmamaktadır. Suriyeli kadınlar ise Türkiyeli erkekler ile evliliğe açıktır. Bunun sebebi, Suriyeli kadınların Türkiyeliliği üstün bir kimlik olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Suriyeli erkeklerin zaten Türkiye’de işsiz-güçsüz ve statü kaybetmiş bir erkekliği temsil etmelerinden dolayı, Suriyeli kadınlar hemşerilerinden ziyade Türkiyeli erkekleri evlilik için tercih etmektedirler.

Nitekim, Suriyeli kadınların yerli halkla çok sayıda evlilik yapmalarının bekar Suriyeli erkek sayısının artmasına yol açtığı düşünülebilir. Bu yöndeki verilerde, yerli halkta Suriyeli bekar erkek sayısının artmasının bir tehdit olarak algılandığına ve taciz temelli suç oranlarının artacağına dair endişeler dikkat çekmiştir:

- “...bunlar da bizim gibi insanlar. Eninde sonunda bunların da bir yuva kurması lazım. Bir insanın bir hevesi içinde kaldığı zaman yarın öbür gün öyle yaralar, toplumda telafisi zor şeylerle karşılaşılır. Nasıl ki Mardin’de yıllar önce yollarda üst geçit, köprü falan yapılmadığı için bugün trafik sıkışıyor, sorun yaşıyorsak, bu duruma da bir çözüm bulunmazsa yarın öbür gün önü alınamaz problemler

*olur, yaraya müdahale edilmezse kangren olur. Kız kaçırmalar olur, nahoş hareketler olur, Affedersin tecavüzler olur. Allah'ın men ettiği, hukuku Allah'ın dışına çıkmış olur...” (G.12-E,60).*

- *“...inşallah bir önlem alınır ama ne kadar alınır ben de bilmiyorum. Ama yüksek oranlarda böyle bir durum yaşanır, Türkiye’de tecavüz olaylarından tutun daha büyük terbiyesizlik olaylarına varıncaya dek. Böyle bir şey varsa önlem alınmalı, inşallah onların yurtları bir an evvel boşalır, normale döner, hepsi gider ülkelerine, istediklerini de yaparlar, o ayrı...” (G.14-E,50).*
- *“...evlenmiyorlar, çünkü Türkiye’den hiçbir kız onlarla evlenemiyorlar ki. Evlilik fitri bir mesele hem erkekte hem kadında, zaten kendi ülkelerindeki kızlar Türklerle evlendiler, bu sefer onlar evlenemediği için başka yollara başvuruyorlar. Yani tecavüzcüsü oluyor, ne bileyim tacizde bulunanı oluyor, laf atanı oluyor...” (G.19-K,23).*

Yerli halktan katılımcıların bazı söylemlerine göre Suriyeli erkek gençler evlenemez ise toplum için zararlı olacakları düşünülmekte ve “suça karışma” oranlarının artacağı endişesi doğmaktadır. Bu anlamda, söylemlerde en çok vurgu yapılan nokta taciz olaylarının artması veya sıklaşması ihtimalidir. Bu düşüncenin oluşmasında şüphesiz çeşitli medya araçları vasıtasıyla bazı Suriyeli erkeklerin karıştırdıkları taciz olaylarına ilişkin genelleyici ve damgalayıcı türden haberlerin çok sık yapılmasının ve bu yönde genel olarak Suriyeli erkeklere ilişkin bu türden bir negatif algının zaten yerleşmiş olmasının payının büyük olduğu düşünülmektedir. Söylemlerden hareketle Suriyeli kadınların Türkiyeli erkeklerle evlenmeye yönelik eğilimlerinin bir sonucu olarak olası bekar Suriyeli erkek oranının yükselmesi durumunda tehlikeli ve tedirginlik uyandırıcı bir durumun yaşanacağı öngörülmektedir. Bunun da özellikle birçok medya haberi vasıtasıyla yaygınlaştırılan bir söylem olarak tacizci Suriyeli erkek damgasını pekiştirdiği söylenebilir.

Genel olarak ifade edilecek olursa, yerli halktan özellikle kadın katılımcıların bazı söylemlerine göre Suriyeli kadınlar evlenmekte zorluk çeken yerli kadınların ve bekar Suriyeli erkek sayısının artışına bağlı olarak ortaya çıkabilecek taciz vakalarına ilişkin risklerin sorumlusu olarak görülmektedir. Bu nedenle, Suriyeli kadınlar çoğunlukla evlilik düzeninin dağılmasına ve taciz türünden suçların potansiyel olarak artışına sebep olan bozguncular olarak damgalanmakta, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalarak dışlanabilmektedirler.

### *Suriyeli Kadın Sığınmacılar ve Fuhuş Damgası*

Son örneklerden bir diğeri de sığınmacıların gelişinden sonra toplumda fuhuş olaylarının arttığına ve ahlaki yapının bozulduğuna yönelik kalıpyargılar nedeniyle bir grup olarak Suriyeli kadın sığınmacıların ahlak dışı olmakla suçlanması ve dışlanmasıdır. Hiç şüphesiz, sığınmacıların gelişiyile birlikte ortaya çıkan birçok sorundan bahsedilebilse de toplumun değer, norm ve kültürüne göre bazı sorunlar daha tepki toplayıcı olabilmektedir.

ASPB’nin (2016, s.114) saha çalışmasında Suriyelilerin savaş sonrası bölgeye gelmesi ile yasal olmayan evliliklerin yanında diğer bazı toplumsal sorunların da ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Suriyeli kadınlara olan ilgi, fuhuş ve evlilik komisyonculuğu gibi suç teşkil eden işlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Mazlum-Der (2014) raporunda Suriyeli kadınların karşılaştıkları önemli bir problem alanı fuhuş ve cinsel kölelik olarak tanımlanmaktadır. Raporda, bölgede zaten var olan çok eşliliğin örtük bir kadın ticaretine dönüştürüldüğü, genç ve bazen çocuk yaştaki sığınmacı kadınların para karşılığı evlilikler yaptıkları, çoğu zaman yasal olmayan bu evliliklerin kısa sürdüğü ve aslında sığınmacı kadınların bu yolla cinsel istismara maruz kaldıkları, ayrıca çetelerin bu evlilikler yoluyla kadınları fuhuşa sürüklemek istedikleri bilgilerine yer verilmiştir.

Nitekim, bazı kadın Suriyelilerin maruz kalabildikleri bu türden vakalara dair bilgiler ve hikayeler çoğu zaman bütün bir dezavantajlı grubun üyelerine yönelik bir damgalamanın aracı haline gelebilmektedir. Hiç şüphesiz, gündelik yaşam içinde damgalayıcı türden ve ahlaki temelde dışlayıcı söylemlerin yayılması sığınmacıya yönelik olumsuz bakış açısının pekişmesine yol açmaktadır. Aşağıdaki verilere bakıldığında kadın sığınmacılar ve fuhuş konusuna dair kalıpyargılar bazı söylemlerde görülmektedir:

- *“...Suriyeli kadınlar eşlerimizle uğraşıyorlar (akıllarını almak için) eşlerimizi bizi terk etmeye itiyorlar. Buradaki millet bezmiş artık...erkeğin nefsi var, nefsine uyuyor. Türkiye’de bir kötü kadın varsa bini iyidir. Burada kadınlar namuslarını paraya satmazlar. Bunlar ise namuslarını paraya veriyorlar, namuslarını satıyorlar. Geliyorlar erkekleri de bozuyorlar. Bakıyoruz erkekler kadınlarını terk etmiş. O kadar bedavalar ki, erkekler de parasız masrafsız alabiliyorlar...” (G.7-K,50).*

- "...mesela biz eşimle arabadayız arabanın arızasını sormak için tamirhaneye (oto sanayi) gidiyoruz bakıyorum ordalar. Yani tamamen erkeklerin çalıştığı bir bölgede Suriyeli kadınların ne işi var insana bunlar başka bir şey için gidiyorlar algısı yaratıyor. Mesela oradaki dükkanlara gidip biz fakiriz bize para verin diyorlar ama niyetleri para değil. Geçenlerde biz oto sanayiye gittik bütün yerlerde erkekler çalışıyordu. Biz arabadaydık eşim bir malzeme almaya kadar gitti. Biz baktık Suriyeli kadınlar biri o dükkândan diğeri o dükkandan başkası başka dükkandan çıkıyor. Eşim dedi ki bu gördüğünüz kadınlar gezici (dilenci) değiller. Bunlar geliyorlar para için buradaki erkeklerle uğraşıyorlar, onları etkilemeye çalışıyorlar ve hepsini bozdular on lira verseler dükkanın arkasına geçiyorlar..." (G.9-K,43).
- "...açık konuşmak gerekirse burada fuhuşun başını çekiyorlar. İkisi de suçlu yüzde 65 kadın yüzde 35 erkek suçlu. Bir erkek bir kadına göre meyillidir. Örnek vereyim, ben bir alışveriş merkezinde kulak misafiri oldum Suriyeli kadın dükkân sahibi ya da personeldi yanına gitti ve şunları söyledi: işte her gün aynı yemek yenmez diyor tabi adam da kötü biriyse dinliyor. O Suriyeli kadının her gün aynı yemek yenmez ifadesi de bir Arap kültüründen gelen bir şey..." (G.8-E,29).
- "...mesela Suriyeli bir genç kız uzaktan komşumdu tanıyordum, kız gençti güzeldi Allah var ama sürekli erkeklerle mahallede görüşüyordu gözümle gördüm. Annesine komşulara gidicem deyip erkeklerle takılıyordu..." (G.13-K,26).

Verilere göre, kişiler bizzat kendi şahit oldukları ya da başkasından duydukları tecrübeleri, hikayeleri, ya da dedikoduları aktarmaktadır. Lakin, çoğu zaman istenmeyen ötekiler olarak cinsel taciz ve saldırının mağduru konumunda olan Suriyeli kadın sığınmacılar fuhuş vakalarının ve ahlaki yapının bozulmasının sorumlusu olarak toplumda "günah keçisi" olarak kabul edilebilmekte, "ahlaki temelde dışlanabilmekte" ve böylelikle her türlü kötülüğü hak ettiklerine dair yargılar oluşabilmektedir. Böylelikle, gerek kategorizasyon gerekse sonuçları olan önyargı, kalıpyargı ve ötekileştirme süreçleri sosyal bağlam içinde ya da gündelik sıradanlık içinde doğaal olarak görülmektedir" (Semerci vd., 2017, s.29).

Özellikle çaresiz ve tek yaşamak zorunda olan birçok Suriyeli kadın sığınmacının yoksulluk sebebiyle sakıncalı sektörlerde yer aldıklarına dair bir algının varlığına pek çok raporda rastlanmaktadır (Barın, 2015, s.45). Ancak Hacettepe Üniversitesinin yaptığı bir araştırma, bu iddiaların büyük ölçüde dedikodu olduğu ve abartılarak yayıldığı sonucuna varmıştır (Erdoğan, 2014, s.20). Suriyeli kadınlar ve fuhuşa ilişkin marjinal düzeydeki hikayelerin



ve dedikoduların yaygınlaşması Suriyeliye olan bakış açısını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği söylenebilir. Bu konuda özellikle medyanın algı yaratma gücüne vurgu yapan ve yeni ırkçılığın medyada varoluşunu söylem analizi yöntemiyle inceleyen Öztürk (2019, s.271), söylemlerin medyada üretilen öteki imajının oluşmasında büyük rol oynadığını ileri sürmüştür. Ona göre, medya, göçmen kadınların etnik yapıları üzerinden belirli yorumlar yapmakta ve cinsiyetçi bir dille temsiller oluşturmaktadır. Dolayısıyla, az sayıda yaşanan fuhuş vakalarının gerçeklikten bağımsız bir şekilde gündelik yaşamda dedikodu yoluyla efsaneleştirilmesi sığınmacıya yönelik fuhuş damgasının yayılmasına neden olmaktadır.

Sonuçta, bu hikayeler ya da dedikodular yoluyla Suriyeli kadın sığınmacılar toplumunda fuhuş yaptıkları gerekçesiyle gayrimeşrulaştırılabilmektedir. Dolayısıyla, bu nedenle ortaya çıkan damgalayıcı, ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve davranışlar meşrulaştırılmaktadır. Parlak’a (2014, s.210) göre de özellikle kırsal ve nispeten muhafazakar çevrelerde zorunlu sebeplerden kaynaklansa bile erkeklerle diyalog kurmak dahi yabancı kadın için damgalanmaya varacak kadar ciddi bir tehdit oluşturmaktadır.

Halbuki, toplumsal cinsiyet temelli çarpık algılama süreçleri kadınlar sığınmacılar için cinsel taciz ve istismar olgusunu dillendirmeyi daha da zorlaştırmaktadır. Kamp dışında yaşayan ve özellikle kayıt dışı olan sığınmacı kadınların cinsel taciz ve istismar açısından daha fazla risk altında oldukları söylenebilir. Sığınmacıların bu vakaların açığa çıkması durumunda kendilerine yönelik toplumsal algının ve devletin politik tutumunun olumsuz etkileeneceği endişesi taşıdıkları düşünülmektedir (Mazlumder, 2014, s.31-32). Bu da Suriyelilerin zaten fuhuşa açık kadınlar oldukları düşüncesini toplumda pekiştirerek onların taciz ve istismara daha fazla maruz kalmalarına neden olabilmektedir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Suriyelilerin yoğun bir şekilde yaşadıkları sınır illerinde olumsuz toplumsal önyargı ve kalıpyargıların varlığı yerli ve yabancı arasında birtakım huzursuzlukları açığa çıkarmaktadır. Bu anlamda, Suriyeli sığınmacıların önemli bir kısmı, önyargılı, damgalayıcı, ötekileştirici, ahlak dışılaştırıcı, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalabilmekte ve hatta şiddeti deneyimleyebilmektedir. Ancak, Suriyeli kadın sığınmacılar üzerinden düşünüldüğünde yerli

halk tarafından potansiyel olarak olumsuz tavırlarla ve ayrımcı söylemlerle karşılaşmalarının daha olası olabileceğine dair izlenimler mevcuttur. Nitekim bu araştırmada da meseleye yerli halkın gözünden bakarak Suriyeli kadın sığınmacıların yaşadıkları deneyimler derinlikli olarak anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgulara göre, Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik olumsuz algıların varlığı çok aşikar görünmektedir. Özellikle yerli kadınların söylemlerinde yalnız olan kadın sığınmacıların yerli erkekleri etkiledikleri ya da baştan çıkardıklarına ve bu sebeple aile düzenini bozduklarına dair bir algının varlığı açığa çıkmıştır. Ayrıca, Mardin’de kuma sayısının artması yerli kadınların sığınmacı kadınları kuma ihtimaline karşı büyük bir tehdit olarak görmelerine neden olduğu söylenebilir. Nitekim, verilere göre yerli halktan kadınlarda eşlerinin ellerinden alınacağına dair korkular artmış görünmektedir. Bu nedenle, Suriyeli kadınlara yönelik kişisel bakım pratiklerinden, tutum ve davranışlarına kadar olumsuz nitelermeler içeren değerlendirmeler tespit edilmiştir. Bu anlamda, Suriyeli kadın sığınmacılara yönelik geliştirilen tutumlar ve özellikle yerli halktan kadınların onları kendilerine rakip olarak görmesi ve tehdit olarak algılaması Suriyelilere karşı duyulan düşmanlık duygusunu açığa çıkartabilmekte bölgedeki ötekileştirmelerin, gayrimeşrulaştırmaların, ahlak dışılaştırmaların, gerilimlerin altında yatan sebeplerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine, yerli halktan katılımcıların Suriyeli kadınların maddi çıkar elde etmek amacıyla çoğunlukla evlendikleri ve bunu bir istismar konusu haline getirdiklerine dair genel bir yargıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yargı nedeniyle Suriyelilere yönelik evlilik konusunda artık güvenin zedelenildiği ve onların potansiyel suçlu veya dolandırıcı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Yerli halktan özellikle kadın katılımcıların bazı söylemlerinden tespit edilen bir diğer bulguya göre göre Suriyeli kadınlar evlenmekte zorluk çeken yerli kadınların ve bekar Suriyeli erkek sayısının artışına bağlı olarak ortaya çıkabilecek taciz vakalarına ilişkin risklerin sorumlusu olarak görülmektedir. Bu nedenle, Suriyeli kadınlar çoğunlukla evlilik düzeninin dağılmasına ve taciz türünden suçların potansiyel olarak artışına sebep olan bozguncular olarak damgalanmakta, ayrımcı söylem ve davranışlara maruz kalabilmektedir. Bir başka nokta olarak çalışmada çoğu zaman istenmeyen ötekiler ola-

rak cinsel taciz ve saldırının mağduru konumunda olan Suriyeli kadın sığınmacıların fuhuş vakalarının ve ahlaki yapının bozulmasının suçlusu olarak toplumda günah keçisi ilan edilebildikleri ve ahlaki temelde dışlanabildikleri tespit edilmiştir.

Nitekim, Mardin özelinde Suriyeli kadınların sadece cinsiyete dayalı kimlikleri üzerinden çoğunlukla dedikodu ve söylentiler aracılığıyla oluşan bir takım önyargı ve kalıpyargılar nedeniyle ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalabildikleri tespit edilmiştir. Suriyeli kadınlara atfedilen ve çoğu zaman gerçeklikle ilgisi olmayan ya da çarpıtılarak aktarılan söylentilerin varlığı onlara yönelik damgalamaların artmasına ve görece nefretin yaygınlaşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma verilerinde yerli halktan katılımcılar arasında çok yaygın olan Suriyeli kadın sığınmacılarla ilgili damgalamaların, söylentilerin ya da dedikoduların bazıları şunlardır:

“Suriyeli kadınlar çok makyaj yapıyor, ahlakları bozuk”, “karınları aç ama süslenmeyi biliyorlar”, “Suriyeli kadınlar erkeklerimizi ayartıyor, baştan çıkartıyor”, “başka başka erkeklerle konuşuyorlar”, “Suriyeli kadınlar kumallığı içlerine sindiriyorlar”, “yuva yıkan bozguncular”, “ucuz kadınlar”, “evlilik yaparak altın dolandırıcılığı yapıyorlar”, “kendilerini satıyorlar”, “bizim kızlarımızı da bozacaklar”, “fuhuş yapıyorlar”.

Ayrıca, Suriyeli kadın sığınmacıların medyada da çoğunlukla kuma, dolandırıcılık, cinsel taciz, fuhuş üzerinden damgalanarak haberlere konu edilmesinin genel olarak toplumdaki Suriyeli kadın sığınmacılarla ilgili negatif imgeleri, dedikoduları, önyargı ve kalıpyargıları artırdığı söylenebilir. Esasında, Suriyeli kadınlarla ilgili toplumda yaygınlaşan damgalamalar, negatif imgeler ya da ötekileştirmeye referansla kurgulanan söylemler, onların, örtük ya da aleni ayrımcılıktan daha olumsuz etkileri olabilecek ahlaki dışlamaya maruz kalmalarına yol açabilmektedir. Staub (1990, 1999), özellikle zor hayat koşulları ile birlikte seyreden ihtiyaçların karşılanamaması hali ile büyük değişimlerin getirdiği belirsizlik durumlarının, kişilerin ötekileri ahlak evrenlerinin dışına çıkarmalarına neden olacak psikolojik süreçleri aktive ettiğini belirtmektedir. Tehdit algısı ve yetersizlik hisleri, bu durumları yaşayarak ahlaki dışlama uygulayan kişilerin duygu ve düşüncelerini karakterize edebilecek iki önemli dinamiktir (akt. Semerci vd., 2017, s.37). Nitekim, Mardin’de Suriyeli kadın sığınmacıların varlığının yerli kadınlar tarafından bir

tehdit olarak algılanması ve onların kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açması çeşitli biçimlerde tezahür eden gayrimeşrulaştırma aracılığıyla ahlaki dışlama pratiklerini görünür kıldığı söylenebilir.

Bu anlamda, toplumda yaygınlaşan damgalamalar, negatif imgeler ya da tüm Suriyeli kadınlar şeklinde homojenliğe vurgu yapan genellemeler bütün bir grubun ahlak dışlaştırılmasının meşruiyet kaynağı haline gelmektedir. İnce'ye (2011, s.185) göre bu genellemeleri haksız çıkaracak her deneyim ya göz ardı ya da inkar edilir. Öteki'yi tanımaya yönelik çabalar onun çeşitliliğini, indirgenemezliğini meydana çıkartacaktır. Ancak, biz (ötekileştiren), bunun için çaba harcamaz ve kendi içindeki yabancı algısı ile örtüşen öteki'ne yönelik olarak siyasal toplum tarafından ideolojik olarak kurgulanmış ve genelleştirilmiş klişe tanımlamalara rağbet eder.

Tüm bunların neticesinde, endişe ve düşmanca duygular iki tarafta da kaynama noktasına erişir ancak yerli halk bir bütün olarak önyargıları temelinde harekete geçmek için daha iyi kaynaklara sahiptirler. Onlar aynı zamanda sırf yerleşimlerinin uzunluğu nedeniyle, o yer üzerinde kazanmış oldukları haklara da sığınabilirler. Dışarılıklılar yalnızca yabancı ve farklı olmakla kalmazlar, orada olmaya hak kazanmamış istilacılar ve işgalciler olarak görülürler (Bauman, 2016:60). Nitekim, gün geçtikçe geriye dönme ihtimalinin zayıflaması nedeniyle de istilacı, işgalci, aile düzenini ve ahlaki yapıyı bozucu olarak algılanan ve damgalanan Suriyeli kadınları geleceğe dair daha endişe verici ve sancılı bir sürecin beklediği ileri sürülebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Syrian Female Asylum Seekers from the Perspective of Locals: Othering and Moral Exclusion of Strangers in Mardin**

\*

Serdar Ünal - Fatıma Doğan  
*Adnan Menderes University*

Due to the ongoing conflicts in Syria over the last nine years, millions of people have left their homes and took refuge in neighboring and non-neighboring countries. Turkey ranks first among the countries hosting Syrian asylum seekers. Depending on the specific social conditions of the cities where asylum seekers live intensively, the difficulties that asylum seekers may face differ. Undoubtedly, it can be stated that women face much greater problems than men during the escape from war or the migration process and in the country of asylum. In the study, it was aimed to examine Syrian women whether they were exposed to othering, discriminatory discourses and behaviors due to being women only during the interactions in daily life, based on the discourses of the local people. In this context, Mardin province, which is one of the settlements in the border region where the daily encounters and interactions between Syrian asylum seekers and local people is high, was selected as the research area. In the research, in-depth interview technique was used in the context of qualitative method. In this direction, in-depth interviews were conducted with 36 local people (19 males and 17 females) living in Mardin’s city centre and Kızıltepe district(19 males and 17 females) According to the findings, based on the evaluations of the participants from the local people in Mardin, it can be stated that the perception of Syrian female asylum seekers as potential threats or disruptions in the community they live in constitutes the main reason for their stigmatization, othering, exclusion and abuse. Syrian female asylum seekers may be exposed to discrimination and exclusion due to some gender-based prejudices and stigmatization, mostly through gossip and rumors. The existence of rumors attributed to Syrian women and often unrelated to reality or transmitted by distortion is thought to increase the stigma towards them and to spread hatred. Some of the

stigma, sayings or gossip about Syrian female asylum seekers, which are very common in the survey data among the local people, are as follows: "Syrian women do a lot of makeup, they are dissolute", "they are poor but they know how to prink up", "Syrian women seduce and entice our men", "they talk to other men", "Syrian women accept being co-wife", "homewrecker", "disruptor", "Syrian women scam the people they marry", "they are cheap", "they sell themselves", "they undermine the morale of our girls", "Syrian women act as a prostitute"

In addition, the fact that Syrian female asylum seekers are stigmatized in the media by reporting on issues such as co-wife, fraud, sexual harassment and prostitution generally increases negative images, prejudices and stereotypes about Syrian women asylum seekers in the society in general. As a matter of fact, the female Syrian asylum seeker identity, constructed with such negative images and discourses, leads to the spread of discriminatory, exclusionary discourses and behaviors implicitly or overtly.

In fact, such stigmatization, negative images, or discourses based on the otherizing of Syrian women, which have become widespread in society, lead them to be subjected to moral exclusion as another form of exclusion, which may at times be harsher than discrimination and social exclusion. Moral exclusion can take various forms. Excluded groups are considered in some respects as 'less people' or 'deprived of human qualifications, thus, discrimination becomes easier, more reasonable and even necessary. When people dehumanize others, they cannot empathize with them.

As a matter of fact, the presence of Syrian women asylum seekers in the region is perceived as a threat by local women and makes them feel inadequate. Thus, through various illegitimations, practices of moral exclusion become more visible. In this sense, such stigmatization and negative images, which become widespread in a generalizing manner, become the source of legitimacy for the dehumanization of an entire group. Any experience that would invalidate these generalizations is either ignored or denied. Generalizations, stereotypes and stigmatization should of course be considered as consequences of bias.

As a result of this, it can be said that hostile feelings towards Syrian women asylum seekers increased. As a matter of fact, a more worrying and painful process awaits Syrian female asylum seekers who are stigmatized as invasive, disrupting the family order and moral structure. Therefore, in many

border region cities, which have become more heterogeneous and more complex than in the past, it is necessary to address the issue more precisely when considering the potential discriminatory and exclusionary practices that female asylum seekers are exposed to.

### Kaynakça / References

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). Suriyeliler ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları arasındaki evlilik ilişkileri araştırması. *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum HGM, Araştırma ve Politika Serisi 43*, Ankara.
- Barın, H. (2015). Türkiye’deki Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 10-56.
- Bar-Tal, D. (1988). Delegitimizing relations between Israeli Jews and Palestinians: a social psychological analysis. (J. Hofman, der.), *Arab-Jewish Relations in Israel: A Quest in Human Understanding* içinde (s.217-248), Oxford University Press, Oxford.
- Bar-Tal, D. (1990). Causes and consequences of delegitimization: models of conflict and ethnocentrism. *Journal of Social Issues*, 46(1), 65-81.
- Bauman, Z. (2016). *Sosyolojik düşünmek*. (Çev. A. Yılmaz.) 13. Basım, İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Bourse, M. (2009). *Mezliğe övgü*. (I. Ergüden Çev.), İstanbul:Ayrıntı Yay.
- Buz, S. (2006). Kadın ve göç ilişkisi: sığınan ve sığınmacı kadınlar örneği. *Hacettepe Üniversitesi, SBE Sosyal Hizmet ABD, Doktora Tezi*, Ankara.
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *Turkish Studies*, 10(2), 101-122.
- Çelik, İ. A. ve Vural, F. (2018). Suriyeli mülteci kadınların kuma dramı: Kilis ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 341-382.
- Çoltu, S. ve Öztürk, S. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkiye ekonomisine etkileri. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 188-198.
- Davis, B. ve Winters, P. (2001). Gender, networks and Mexico-US migration. *The Journal of Development Studies*, 38(2), 1-27.
- Deniz, A. Ç.; Ekinci, Y. ve Hülür, A. B. (2016). “Bizim müstakbel hep harap oldu” Suriyeli sığınmacıların gündelik hayatı: Antep – Kilis çevresi. 1. Basım, İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ekinci, Y., Hülür, B., Deniz, A. Ç. (2017).Yabancı ve marjinal olarak öteki: yerleşik ve yabancı ilişkisi bağlamında Suriyeli sığınmacılar.*Tarih Okulu Dergisi*, 3, 365-392.

- Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: toplumsal kabul ve uyum*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara.
- Gasset, O. J. (1999). *İnsan ve "herkes"*. (Çev. N. Gül Işık). Metis Yay. İstanbul.
- Giddens, A. ve Sutton P. W. (2014). *Sosyolojide temel kavramlar*. Çev. A.Esgin, Ankara:Phoenix Yayınları,.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/>
- Göregenli, M. (2013). Ayrımcılığın meşrulaştırılması. (K. Çayır ve M. A. Ceyhan der.), *Ayrımcılık – Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, içinde (s.61-72), 2. Basım, İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,.
- Göregenli, M. (2013a). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı, ayrımcılık. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), *Ayrımcılık – Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, içinde (s.17-27), 2. Basım, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Harunoğulları, M., Hatunoğlu, Z., Polat, Y. ve Kılıç, M. (2018). Kahramanmaraş esnafının sosyo-ekonomik durumu ve suriyeli sığınmacılara ilişkin görüşünün belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(1), 115-144.
- Harunoğulları, M. ve Cengiz, D. (2015). Suriyeli göçmenlerin mekânsal analizi: Hatay (Antakya) örneği. Yazılı Bildiri, TÜCAUM VIII. *Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara, 309-318.
- İnce, H. O. (2011). Almanya'da farklı olmak: entegrasyon ve hoşgörü kavramına eleştirel bir bakış. *BİLİG Dergisi*, 58, 173-202.
- Keskin, İ. R. (2018). Ötekilik bağlamında Suriyeli kadınlar: yerel ve ulusal basında suriyeli kadın temsillerinin incelenmesi. *Basılmamış Doktora Tezi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kirişçi, K. (2014), *Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin "Suriyeli sığınmacılar" sınavı*. Ankara:USAK & Brookings.
- Küçükşen, K. (2017). Suriyeli sığınmacı kadınlarda sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2399-2413.
- Man, F. (2016). "Günah keçileri" ya da "olağışıpheliler" olarak Suriyeliler. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1147-1170.
- Mazlumder (2014). *Kamp dışında yaşayan Suriyeli kadın sığınmacılar raporu*. Mazlumder Kadın Çalışmaları Grubu.
- MD (2020).*Türkiye'deki Suriyeli sayısı*.<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Opotow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: an introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1-20.



- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (2015).Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye etkileri, [http://www.orsam.org.tr/eski/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201518\\_rapor195tur.pdf](http://www.orsam.org.tr/eski/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201518_rapor195tur.pdf)
- Özüdoğru, B. (2018). Yalnız yaşayan Suriyeli kadınlar: Adana örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1132-1162.
- Öztürk, F. E. (2019). Göçmen kadınlara yönelik üretilen “yeni ırkçılık” kavramının medya çerçevesinde incelenmesi. *Global Media Journal TR Edition*, 9(18), 255-273.
- Parlak, İ.(2015). Kimliğin inşası, ötekinin icadı ve şeytanlaştırma. *Ötekinin Var Olma Sancısı:Türk Politik Kültüründe Şeytanlaştırma Eğilimleri*,Bursa:DoraYayınılık.
- Parlak, Z. (2014). Ana akım medyada yabancı kadınların temsili ve sosyal medyanın yabancı kadın cinsiyetlerine yaklaşımı. (Erciyeş, G., Aydınoglu, N., Ed.), *Kadın ve Toplum* içinde, s.205-234. Meta, İzmir.
- UMHD (2018). Uluslararası mülteci hakları derneği. <https://www.umhd.org.tr/>
- Semerci, P. U., Erdoğan, E. ve Önal, E. S. (2017). “Biz”liğin aynasından yansıyanlar:Türkiye gençliğinde kimlikler ve ötekileştirme. (1. Basım), İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,.
- Staub, E. (1990). Moral exclusion, personal goal theory, and extreme destructiveness. *Journal of Social Issues*, 46(1), 47-64.
- Staub, E. (1999). The roots of evil: social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 179-192.
- Tekeli, İ. (1996).Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler.*DeFTER*,26,105-110.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- TÜİK, (2018). Türkiye istatistik kurumu. <http://www.tuik.gov.tr>
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin beklenmedik konukları: “öteki” bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 65-89.
- Ünal, S. (2018). Irksal temelli ayrımcılığın yeni görünmez yüzü: Kültürel karşılaşmalar ve mikro-saldırganlıklar. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(28), 3288- 3308.
- Yaman, F. (2017). Uyum ve ötekileşme ayrımında Suriyeli sığınmacılar. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 91-111.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Ünal, S. ve Doğan, F. (2020). Yerli halkın bakışından Suriyeli kadın sığınmacılar: Mardin’de yabancınn ötekileştirilmesi ve ahlaki dışlama. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3284-3327. DOI: 10.26466/opus.619452

## Grup Sanat Terapisi Programının Ergenlerin Mutluluk Düzeyleri, Duyguları İfade Etme Eğilimi ve Duygu Düzenleme Güçlüğüne Etkisi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.644988

\*

Ebru Karataş\* - Çiğdem Yavuz Güler\*\*

\* Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı/ İstanbul / Türkiye

E-Posta: [ebru.karatas@yahoo.com](mailto:ebru.karatas@yahoo.com)

ORCID: [0000-0001-7067-5132](https://orcid.org/0000-0001-7067-5132)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üni., İnsan ve Toplum Bilimleri Fak., Psikoloji Böl, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [cigdemyavuzguler@gmail.com](mailto:cigdemyavuzguler@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-1607-0789](https://orcid.org/0000-0002-1607-0789)

### Öz

Bu çalışmanın amacı araştırmacılar tarafından geliştirilen Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programının, 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri, duygularını ifade etme eğilimleri ve duygu düzenleme güçlüklerine etkisini incelemektir. Araştırmacılar tarafından, Gross'un süreç modelinden alınan öncül odaklı stratejiler ve tepki odaklı stratejiler temel alınarak, sanat terapisi teknikleriyle 11 oturumluk bir program hazırlanmıştır. Program ile ulaşılmak istenen amaçlar 'duyguların farkındalığı', 'duyguları önemseme', 'duygularda açıklık', 'duyguları kabul etme', 'duyguların değişkenliğini anlama', duygu düzenleme beceri ve stratejilerini öğrenme ve kullanma', dürtülerini kontrol becerisi kazanma', 'olumsuz duygularını kontrol etme yetkinliği kazanma' dır. Araştırmanın verileri duygu düzenleme güçlüğü ölçeği, duyguları ifade ölçeği ve pozitif ve negatif duygu ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, İstanbul'da bir Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim gören, yapılan değerlendirme sonucu 187 öğrenciden duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 10'u deney, 10'u kontrol grubuna tesadüfi yöntemle atanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğünde dürtü alt boyutunun azaldığı, mutluluk değişkeninde pozitif duygu alt boyutunun, duygu ifade eğilimlerinde ise pozitif ve yakınlık boyutunun arttığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, Duygu düzenleme, Sanat terapi, Mutluluk, Duyguları ifade etme

<sup>1</sup> Bu makale yazarın İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programında (2016) yazdığı yüksek lisans tezinin bir bölümü içermektedir. (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Yavuz Güler)

## Effects of Group Art Therapy Program to the Happiness, Tendency of Expressing Emotions and Difficulties of Emotion Regulation in Adolescents

\*

### Abstract

*The purpose of this study is to investigate the effects of Structured Group Art Therapy Program in adolescents at the age of 15 to 18 on happiness level, tendency of expressing emotions and emotion regulation difficulties. The program, which is devised by the researchers, consists of 11 sessions of art therapy techniques based on antecedent focus and response focus strategies of Gross' process model. The study was carried out by the participation of 20 students attending Multi Program Anatolian High School in Istanbul who scored above average in emotion regulation difficulty scale. Ten students were assigned to the control group and the other 10 students were assigned to the experiment group randomly. According to the results; it was found out that students in the experiment group had lower emotional regulation difficulty indexed by the impulsivity subscale; and greater level of happiness indexed by increased positive affect; and also elevated expression of intimacy and positive emotion in the emotional expressiveness questionnaire.*

**Keywords:** Adolescent, Emotion Regulation, Art Therapy, Happiness, Expressing emotions

## Giriş

Ergenlik, duyguların yoğun olarak yaşandığı bir gelişim dönemidir. Ergenin özellikle stresli yaşantılarda, duygularını etkili bir şekilde düzenlemesi, iyilik halini, akademik performansını, yaşam boyu uyumunu etkilemektedir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Duyguların anlaşılmasının hedef odaklı uygulamasını içeren, düzenleme stratejilerinin bilerek ve planlayarak maksatlı kullanımının öğretilmesi, çocuklar ve ergenler için olumlu ya da olumsuz duygularını kontrol etmede, yerine göre ve uygun davranışlar sergilemelerinde ve otonomi kazanmalarında, olumlu ruh sağlığı gelişimi ve risk içeren davranışların önlenmesi adına çok büyük önem teşkil etmektedir (Luby, Gaffrey, Tillman, April ve Belden, 2014).

Duygu düzenlemede en yaygın kullanılan model, Gross ve Thompson (2007) tarafından oluşturulmuş süreç yönelimli modeldir. Bu modelde düzenleyici süreçlerin durum seçimi, durum değişimi, dikkat açılımı, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beş kategorisine işaret edilmektedir. Davranışsal görüş açısından bakıldığında, bu beş kategori hem öncül-odaklı hem de durumsal/tepkisel-odaklı süreçleri içerir. Gross ve Thompson tarafından tasarlanmış bu model, birçok uygulama ve tedavi yöntemleri önerir. Bu beş kategoride yer alan duygusal düzenleme stratejilerini kullanan çocukların ve ergenlerin daha iyi durumda olduklarına dair kayda değer oranda kanıt vardır. Bu nedenle bu beş kategorinin her birindeki becerilerin çocuklara ve ergenlere öğretilmesinin yararlı olacağı öngörülmüştür (Gross ve Thompson, 2007). Schutte, Manes ve Malouff (2009), öncül odaklı stratejilerin iyi oluş ile yüksek bir ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise duygu düzenlemenin anne sosyalizasyonu ve çocuğun mizaç özellikleri (Altan, 2006), psikopatoloji (Aka, 2011; Dereboy, Şahin Demirkapı, Şakiroğlu ve Şafak Öztürk, 2018; Gürdal, Tok ve Sorias, 2015), çocukluk çağı örselenme yaşantıları (Bilim, 2012), yeme tutumu ve bozuklukları (Evirgen, 2010; Yurtseven ve Sütçü, 2017) ve sosyal yetkinlik (Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015) gibi kavramlarla çalışıldığı görülmektedir.

Literatürde duyguların düzenlenmesinde çeşitli müdahale programlarının kullanıldığı görülmektedir. Rizvi ve Steffel (2014) tarafından kolej öğrencilerine yönelik geliştirilmiş Diyalektik davranış terapisi (DBT) ile duygu düzenleme ve duygu düzenleme ile ilgili farkındalık becerilerinin öğretildiği iki pilot çalışmanın etkilerinin sonuçları karşılaştırılmış ve iki çalışmadan da

üyelerin büyük ölçüde gelişme gösterdiği ve ilişkisel çatışmalarının azalması yönünde sonuçların çıktığı görülmüştür. Mennin (2004)'ın genel anksiyete bozukluğu tanısı alan yetişkin kadın gruba uyguladığı duygu düzenleme terapisinde, duygu düzenleme terapisinin semptomatik tedavide başarılı olduğunu göstermiştir. Horn, Pössel ve Hautzinger (2010) tarafından geliştirilmiş, yaratıcı yazma ve duygu düzenleme psiko-eğitim programının, ergenlerin negatif duygulanımlarını günlük olarak yazarak öznel derecelendirilme yapılarının, duygu düzenleme becerileri açısından önemli bir gelişim olduğu tespit edilmiştir. Duygu düzenleme psiko-eğitim programı ve yaratıcı yazmanın öğelerinin birleştirilmesi ile önleme yöntemleri etkili olmuş, işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin yerleşmesi ile de psikososyal uyumun geliştiği gözlenmiştir. Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), uyguladıkları farkındalık temelli eğitim programına katılan ergenlerin, bu eğitimi almayanlara göre iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu, aynı zamanda öğretmenler tarafından belirtilen sosyal beceri içeren sınıf içi davranışlarında da artış olduğunu bulgulamışlardır. Ülkemizde ergenlerde duygu düzenlemeye yönelik herhangi bir psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Bu programların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir (örn. Demir ve Gündoğan, 2018; Gülgez ve Gündüz, 2015; Kuzucu, 2006; )

Temelde Freud ve Jung'un teorileri ve psikanalizin tekniklerini temel alan (Malchiodi, 2003; Rubin, 2001) sanat terapisi, grup terapileri ve psikoeğitim programlarında tercih edilen terapi türlerinden biridir. Sanat terapisi, bireylerin fiziksel, mental ve duygusal sağlıklarını geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla yaratıcı dışavurumu kullanan ve tüm yaş gruplarından danışanlara ve çok çeşitli problemlerde uygulanabilecek bir ruh sağlığı hizmetidir (Heckwolf, Bergland ve Mouratidis, 2014). Sanat terapilerinde, bireyin duygularını anlama, tanımlama, farkındalık kazanma gibi uygulamaları farklı sanat biçimleri aracılığıyla çalışılmıştır.

Sanat terapisinin ruh sağlığı alanlarında kullanımı ve etkililiğine dair birçok çalışma bulunmaktadır. Engelhard (2014) 'ın ergenlerle dans-hareket terapiyi kullandığı çalışmasında; ergenlerin duyguları ve hislerine erişebilmesi ve bedenlerindeki değişimi anlayabilmeleri için müzik ve hareket ile özel bir alan açıldığını ve ergenlerin bu alanda çatışmalı olan, öfke, inkar ve utanma gibi duyguları, çocuksu, dişil ve eril yönlerini aktif bir şekilde beden üzerinden dışa vurabildiğini belirtmiştir. Dalton ve Krout (2005), kayıp yaşayan ergenlerin müzik terapide şarkı sözü yazarak kendilerini nasıl ifade ettiklerini

araştırmışlar, kayıp yaşayan ergenlerin kontrol grubuna göre, kayba dair yaşantılarında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Emunah (1990) ergenlik dönemi duygusal patlamaları ve yaratıcı dışavurum arasındaki ilişkiyi incelediği yazısında, ergenlere yönelik müdahalelerde sanatın önemli bir iyileşme aracı olduğunu belirtmektedir. Emunah (1990)'a göre ergenlikteki içsel patlamalara dışavurumcu sanatlarla müdahale edilebilir. Bu dışa vurma, kontrol altına alma hissiyle dengelenerek ergende kendilik başarısı ve güvenlik hissi sağlamaktadır. Elde edilen başarı ve güvenlik hissi ergenler için önemli olan büyümeyi sağlamaktadır. Yine ergenliğin özelliklerinden olan kederlenme ve geri çekilmeye, daha içten ya da tek başına yapılan sanat etkinliklerinden şiir ya da resimle müdahale edilmesinin uygun olduğunu, dışsal etkilere - akran sosyalleşmesi gibi- daha dışsal ve daha işbirliği içeren müzik ve drama ile müdahale edilmesini önermektedir. Bunların dışında genç suçluların rehabilitasyonu, (Smeijsters, Kil, Kurstjens, Welten ve Willemars, 2011); farklı sosyo ekonomik şartları olanların dayanıklılığını artırma ve okumuşluğa karşı direnç mekanizmalarını gevşetme çalışmaları (Jang ve Choi, 2012) gibi ergenlerle yapılmış terapötik etkileri gözlenmiş birçok sanat terapisi çalışması bulunmaktadır.

Türkiye'de duygu düzenlemenin sanat terapisi yoluyla çalışıldığı program ya da araştırmaya rastlanmamakla birlikte sanat terapisinin stresle başa çıkma (Altınçapa, Adalı Kaya ve Eren, 2018) iyilik hali (Tezer ve Duran, 2007); psikolojik belirtiler (Demir, 2017); kronik hastalıklar (Kürtüncü, Akhan ve Çelik, 2014); aile içi şiddet (Kar ve Toros, 2015) gibi değişkenlerde ve kanser hastaları (Özcan, 2012); psikotik ve borderline hastalar (Eren, 1998) gibi popülasyonlarda etkililiğini bildiren çalışmalar görülmektedir.

Alan yazında özellikle duygularını düzenlemede güçlük yaşayan ergenlerin psikolojik alt yapılarında öfke kontrolü, dürtüsellik, depresyon, öz güven eksikliği, etkili iletişim ve problem çözme beceri eksiklikleri ve risk almaya yatkınlık gibi bir çok patolojik hastalıkların temelinde yer alan davranışların olduğu bilindiğinden, ergenlerin ve ailelerinin duygu düzenleme konusunda yeterlilik kazandırılarak geliştirilmeleri, özdenetim yeteneklerinin artırılması olumlu ruh sağlığı ve önleyici ruh sağlığı hizmetleri bağlamında oldukça önemlidir (Thompson, 1991). Bu çalışmanın temel amacı, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine ve duygu düzenleme güçlüklerine etkisini incelemektir.

Araştırmacı tarafından, Gross'un süreç modelinden alınan öncül odaklı stratejiler ve tepki odaklı stratejiler temel alınarak, sanat terapi teknikleriyle oluşturulmuş 11 oturumluk bir program hazırlanmıştır. Program yapılandırılmış sanat terapi tekniklerinin kullanıldığı, stratejilerin öğrenildiği psiko-egitimsel ve yaşantısal bir örüntü sergilemektedir.

Çalışmada bu amaçla şu denenceler test edilmeye çalışılmıştır.

Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve pozitif negatif duygu ölçeği pozitif alt boyutunda son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek, duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve pozitif negatif ölçeği negatif alt boyutunda, son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeği tüm alt boyutlarında ve pozitif negatif duygu ölçeği pozitif boyutunda son test puan ortalamaları bu program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek, Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve pozitif negatif duygu ölçeği negatif boyutunda son test puan ortalamaları bu program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeği, pozitif negatif duygu ölçeği ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

## **Yöntem**

### *Araştırma Deseni*

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desen Tablo 1'de görülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni yapılandırılmış grup sanat terapisi programıdır. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni ergenlerin mutluluk düzeyleri, ikinci bağımlı değişkeni duygularını ifade etme eğilimi, üçüncü bağımlı değişkeni duygu düzenleme güçlüğüdür. Araştırmanın deseni aşağıdaki gibidir.



**Tablo 1. Araştırma Deseni**

Gruplar	İlk Ölçüm	Uygulama	Son Ölçüm
	DIÖ,PNDÖ, DDGÖ		
Deney	X	Yapılandırılmış Sanat Terapi Programı (11 oturum)	X
Kontrol	X	---	X

DIÖ: Duyguları İfade Ölçeği, PNDÖ: Pozitif Negatif Duygu Ölçeği,  
DDGÖ: Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Duygu İfade Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği uygulamalardan önce ön test, uygulamalardan sonra son test olarak verilmiştir. Araştırmada yapılandırılmış sanat terapi programı deney grubuna 11 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir gün 90 dakika olarak düzenlenmiştir. Kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

### **Araştırma Grubu**

Bu araştırmada yer alan deneklerin belirlenebilmesi için öncelikle İstanbul'da bir Çok Programlı Anadolu Lisesinde, 10, 11 ve 12. Sınıfta okumakta olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yoluyla belirlenen 187 öğrenciye gönüllülük esasına dayanarak Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Duygu İfade Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma grubu, amaçsal örnekleme yöntemine dayanılarak, duyu düzenleme güçlüğü ölçeğinden ortalamadan yüksek puan alan öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan kişilerin %50'si deney gurubunda, %50'si ise kontrol gurubunda yer almaktadır. Araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülerek katılımcıların psikiyatrik bir tanısının bulunmamasına ve her iki grupta da eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin yer almasına dikkat edilmiştir. Her iki grupta da 5 kız, 5 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş aralığı 15-18 yaş olarak sınırlandırılmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

**Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ):** Çalışmada mutluluk değişkenini ölçek için literatürde sıklıkla kullanılan Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından duygu yapısını ölçümlemek üzere geliştirilen ölçek, 20 duygu sıfatından ve olumlu ve olumsuz duygu olmak üzere iki temel faktörden oluşmaktadır. Gençöz (2000) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasında, ölçeğin iç tutarlığı pozitif ve negatif duygu durum için sırasıyla .86 ve .83; test tekrar test tutarlığı ise pozitif ve negatif duygu için sırasıyla, .40 ve .54 olarak belirlenmiştir.

**Duyguları ifade ölçeği (DIÖ):** Duyguları İfade Ölçeği, King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilmiş, 16 maddeden oluşan likert tipi derecelendirmeye dayalı ölçek; olumlu, olumsuz ve yakınlık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Kuzucu (2011) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasında faktör analizi ölçeğin üç boyutlu olduğunu, ancak kimi maddelerin özgün ölçekten farklı faktörlere yüklendiğini göstermiş, üç faktörün, toplam varyansın %35'ini açıkladığı, ölçeğin test-tekrar test ( $n=96$ ,  $r=.85$ ) ve iç tutarlık analizlerinde ( $\alpha=.85$ ) güvenilir bulunduğu belirtilmiştir.

**Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ):** Duygu düzenleme güçlüğüne değerlendirmek amacıyla Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen ölçek, öz bildirim dayanan, duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmamasını anlatan "Farkındalık", duygusal tepkilerin anlaşılmasına işaret eden "Açıklık", duygusal tepkilerin kabul edilmemesine belirten "Kabul Etmeme", etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişimi işaret eden "Stratejiler", olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşamayı ifade eden "Dürtü" ve olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşamayı belirten "Amaçlar" olmak üzere 6 alt boyut ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından yapılmış ve orijinalindeki 6 faktörlü yapının desteklendiği bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı, 94, alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise. 75 ile. 90 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun test- tekrar test güvenilirliği, 83, iki

yarım test güvenirliliği ise. 95 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan, duygu düzenleme güçlüğüne işaret etmektedir.

### Ön Testlerin Değerlendirilmesi

Programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında incelenen değişken açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığının saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, program uygulanmadan öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre farklılıkları Mann Whitney-U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2. Ön test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Ön test Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	P																																																																																																																																								
Farklılık	Deney	10	9,65	96,50	41,50	-0,645	0,519																																																																																																																																								
	Kontrol	10	11,35	113,50				Açıklık	Deney	10	11,20	112,00	43,00	-0,532	0,595	Kontrol	10	9,80	98,00	Kabul	Deney	10	13,65	136,50	18,50	-2,394	0,017*	Kontrol	10	7,35	73,50	Strateji	Deney	10	14,70	147,00	8,00	-3,180	0,001**	Kontrol	10	6,30	63,00	Dürtü	Deney	10	14,60	146,00	9,00	-3,113	0,002**	Kontrol	10	6,40	64,00	Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**	Kontrol	10	7,05	70,50	DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161
Açıklık	Deney	10	11,20	112,00	43,00	-0,532	0,595																																																																																																																																								
	Kontrol	10	9,80	98,00				Kabul	Deney	10	13,65	136,50	18,50	-2,394	0,017*	Kontrol	10	7,35	73,50	Strateji	Deney	10	14,70	147,00	8,00	-3,180	0,001**	Kontrol	10	6,30	63,00	Dürtü	Deney	10	14,60	146,00	9,00	-3,113	0,002**	Kontrol	10	6,40	64,00	Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**	Kontrol	10	7,05	70,50	DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50								
Kabul	Deney	10	13,65	136,50	18,50	-2,394	0,017*																																																																																																																																								
	Kontrol	10	7,35	73,50				Strateji	Deney	10	14,70	147,00	8,00	-3,180	0,001**	Kontrol	10	6,30	63,00	Dürtü	Deney	10	14,60	146,00	9,00	-3,113	0,002**	Kontrol	10	6,40	64,00	Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**	Kontrol	10	7,05	70,50	DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																				
Strateji	Deney	10	14,70	147,00	8,00	-3,180	0,001**																																																																																																																																								
	Kontrol	10	6,30	63,00				Dürtü	Deney	10	14,60	146,00	9,00	-3,113	0,002**	Kontrol	10	6,40	64,00	Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**	Kontrol	10	7,05	70,50	DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																
Dürtü	Deney	10	14,60	146,00	9,00	-3,113	0,002**																																																																																																																																								
	Kontrol	10	6,40	64,00				Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**	Kontrol	10	7,05	70,50	DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																												
Amaç	Deney	10	13,95	139,50	15,50	-2,619	0,009**																																																																																																																																								
	Kontrol	10	7,05	70,50				DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**	Kontrol	10	6,20	62,00	Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																								
DDGÖ Toplam	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,253	0,001**																																																																																																																																								
	Kontrol	10	6,20	62,00				Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970	Kontrol	10	10,45	104,50	Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																				
Pozitif	Deney	10	10,55	105,50	49,50	-0,038	0,970																																																																																																																																								
	Kontrol	10	10,45	104,50				Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569	Kontrol	10	9,75	97,50	Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																																
Negatif	Deney	10	11,25	112,50	42,50	-0,569	0,569																																																																																																																																								
	Kontrol	10	9,75	97,50				Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240	Kontrol	10	12,05	120,50	DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																																												
Yakınlık	Deney	10	8,95	89,50	34,50	-1,175	0,240																																																																																																																																								
	Kontrol	10	12,05	120,50				DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970	PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288	Kontrol	10	11,90	119,00	PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																																																								
DIÖ Toplam	Deney	10	10,45	104,50	49,50	-0,038	0,970																																																																																																																																								
PNDÖ Pozitif	Deney	10	9,10	91,00	36,00	-1,063	0,288																																																																																																																																								
	Kontrol	10	11,90	119,00				PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																																																																												
PNDÖ Negatif	Deney	10	12,35	123,50	31,50	-1,402	0,161																																																																																																																																								
	Kontrol	10	8,65	86,50																																																																																																																																											

\* $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan bireylerin duygu düzenleme güçlüğü, duygu ifade ölçeği ve pozitif ve negatif duygu ölçeği ön test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü için bireylerin sıralar ortalamaları arasındaki fark kabul (U: 18,500,  $p<.05$ ), strateji (U: 8,000,  $p<.01$ ), dürtü (U: 9,000,  $p<.01$ ), amaç (U: 15,500,  $p<.01$ ), ve toplam (U: 7,000,  $p<.01$ ), puanlarında istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin araştırma öncesinde duygu düzenleme konusunda daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Öte yandan araştırmaya katılan kişilerin duygu ifade ölçeği ve pozitif ve negatif duygu ölçeği ön test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda kişilerin sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum her iki grubun araştırma öncesinde benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

### *Programın Uygulanması*

**Yapılandırılmış Sanat Terapi Programı:** Deney grubuna uygulanan ‘Yapılandırılmış Sanat Terapi Programı’ ile programa katılan öğrencilerin mutluluk düzeylerini ve duygularını ifade etme eğilimlerini artırmak ve duygu düzenleme güçlüklerini azaltmak amaçlanmaktadır. Program ile ulaşılmak istenen amaçlar ‘Duyguların Farkındalığı’, ‘Duyguları Önemseme’, ‘Duygularda Açıklık’, ‘Duyguları Kabul Etme’, ‘Duyguların Değişkenliğini Anlama’, Duygu Düzenleme Beceri ve Stratejilerini Öğrenme ve Kullanma’, Dürtülerini Kontrol Becerisi Kazanma’, ‘Olumsuz Duygularını Kontrol Etme Yetkinliği Kazanma’ dır. Programda her oturum başında duygusal, bilişsel ve yaşantısal öğeler hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Program etkileşimsel ve eğitimsel içeriklidir. Programın hazırlık aşamasında pozitif psikoloji ve sanatla terapi literatüründen yararlanılmıştır. Sanat, kişinin kendini ifade etmesi ve kendisiyle ilgili iç görüşünün artmasını sağlaması amacıyla sürece yardımcı bir teknik olarak kullanılmıştır. Sanat terapi uygulamaları ve duygu düzenlemenin bilişsel boyutunun kuramsal açıklamaları ve araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır.

## Programın Özeti

Yapılandırılmış Sanat Terapi Programı	
<p><b>1.Oturum: Programa Giriş</b>  <b>Hedef:</b> Tanışma, grup çalışması hakkında bilgi verme, grup kuralları, duygu, duygu düzenleme ve sanat terapisi hakkında bilgi verme</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1.Grup üyeleri birbirleriyle tanışırlar.            2.Grup üyeleri grup çalışması hakkında bilgi sahibi olur.            3.Grup kurallarını açıklar.            4.Duygular, duygu düzenleme ve sanat terapi hakkında bilgi sahibi olur.</p>
<p><b>2.Oturum: Duyguları fark etmek</b>  <b>Hedef:</b> Kendi duygularının farkına varır, hissettiği duyguyu anlar</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Olumlu ve olumsuz duygularına dikkat eder            2-Hissettiği duyguyu anlamaya çalışır            3-Duygularını ifade eder.</p>
<p><b>3.Oturum-Olumlu ve Olumsuz Duyguları Önemsemek ve Kabul Etmek</b>  <b>Hedef:</b> Kabulde güçlük çekilen duygularının farkına varır ve kabul edilir</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Olumlu ve olumsuz duygularını önemser ve kabul edilir            2.Duygularını tanımlar ve farklılıklarını açıklar</p>
<p><b>4.Oturum- Duygularda Açık olmak</b>  <b>Hedef:</b> Duygu, düşünce ve davranışlara açık olur</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1.Hissettiği duyguyu tanımlar            2.Hissettiği duyguyu ifade eder            3-Duygu ve düşünceyi ayırır eder            4-Duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olur</p>
<p><b>5.Oturum- Duyguları Kabul Etmek</b>  <b>Hedef:</b> Kabulde güçlük çekilen duyguları kabul eder ve bu duygularla bütünleşir</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Utanç, suçluluk, kızgınlık, zayıflık duygularını kabul eder            2-Zorlandığı duygularıyla yüzleşir.</p>
<p><b>6.Oturum Duyguların Değişkenliğini Anlamak</b>  <b>Hedef:</b> Duyguların sürekli değiştiğini anlar</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Duyguların değişkenliğini anlar            2-Duygularının günlük yaşantılarındaki etkilerini fark eder</p>
<p><b>7.Oturum-Etkili Duygu Düzenleme Stratejilerini Uygun Yerde Kullanmakla İlgili Yöntem ve Becerileri Açıklamak</b>  <b>Hedef:</b> Duygularını düzenleme yöntem ve becerilerini fark eder, açıklar</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Duygularını düzenleme yöntem ve becerilerini açıklar            2-Gross'un süreç modeline göre duygu düzenleme-deki stratejileri açıklar ve uygular.</p>
<p><b>8.Oturum- Olumsuz Duygular Deneyimlenirken Dürtüleri Kontrol Etme Yetkinliğini Kazanmak</b>  <b>Hedef:</b> Olumsuz duygular deneyimlenirken dürtülerini fark eder, dürtülerini kontrol eder</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1-Olumsuz duyguların yoğunluğunu ve davranışlardaki dışavurumunu tanımlar            2-Geçmiş ve bugünkü duyguları arasındaki ilişkinin farkına varır.</p>
<p><b>9.Oturum- Olumsuz Duygular Deneyimlenirken Dürtüleri Kontrol Etme Yetkinliğini Kazanmak</b>  <b>Hedef:</b> Olumsuz duygular deneyimlenirken davranışlarını fark eder, olumsuz duygularını kontrol eder.</p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b>            1- Olumsuz duyguların davranışlardaki yansımalarını anlar 2-Olumsuz davranışlara neden olan duygularını kontrol etmeyi açıklar</p>
<p><b>10.Oturum- Olumsuz Duygular Deneyimlenen Amaç Odaklı Davranışlara Bağlı Kalmak</b></p>	<p><b>Hedef davranışlar:</b></p>

<b>Hedef:</b> Olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışları fark eder, kendini yönetme becerilerini öğrenir	1-Olumsuz duygular yaşanırken hedef davranışları odakta tutmayı açıklar 2-Olumsuz duygularının farkındalığıyla hedef davranışlara yönelmeyi, içsel süreçlerini esnetmeyi ve kendini yönetme becerilerini açıklar
<b>11.Oturum-Kapanış</b> <b>Hedef:</b> Duygularını renk, desen, form, boyut, kelime, hareket ya da dans gibi daha dolaylı ve estetik bir yoldan ifade etmeyi deneyimler, duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiselliği, duygusal tepkilerinin Gross'un tepki odaklı ve süreç odaklı stratejilerine göre kullanmayı anlar.	<b>Hedef davranışlar:</b> 1-Program baştan sona doğru birlikte değerlendirilir 2-Kendilerinde fark ettikleri olumlu ve olumsuz farklılıkları açıklar 3-Programa katılmadan önce ve katıldıktan sonra hayatlarında nelerin değiştiğine cevap verir

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın denencelerine bağlı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3. Deney ve kontrol grubu ön ve son testlerde elde edilen ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

	Deney Grubu N=10				Kontrol Grubu N=10			
	$\bar{X}_{sıra}$	Ön test	$\bar{X}_{sıra}$	Son test	$\bar{X}_{sıra}$	Ön test	$\bar{X}_{sıra}$	Son test
Puanlar	Ort	Sapma	Ort	Sapma	Ort	Sapma	Ort	Sapma
Poz PNDÖ	30,60	10,08	34,30	6,46	35,40	6,22	17,10	7,45
Neg PNDÖ	31,10	7,48	28,90	5,04	25,20	9,03	20,50	8,67
Poz Duygu	21,80	5,09	24,60	4,35	21,40	6,54	14,50	2,95
Neg Duygu	20,20	7,58	20,70	4,37	18,60	6,02	11,20	3,77
Yakınlık	24,70	8,12	29,80	5,69	28,30	4,55	20,60	2,41
<i>D.İ.Ö.Top</i>	66,70	18,63	75,10	11,08	68,30	15,04	46,30	7,24
Farklılık	15,80	3,85	15,20	5,67	17,20	3,79	19,80	4,08
Açıklık	13,40	3,84	13,50	3,21	12,80	5,77	21,80	3,74
Kabul	16,40	4,25	15,90	6,12	10,90	4,82	22,50	5,34
Strateji	28,40	3,06	24,50	5,87	17,20	7,04	23,20	4,29
Dürtü	23,70	2,98	18,20	4,94	13,80	6,71	16,40	2,95
Amaç	20,00	3,65	19,00	4,35	13,20	5,07	17,50	2,92
<i>DDGÖ Top</i>	117,70	9,41	106,30	20,06	85,10	21,55	121,20	13,45

## Denencelerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Denence 1. Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve pozitif negatif duygu ölçeği pozitif alt boyutunda son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek, duygu düzenleme güçlüğü

ölçeği ve pozitif negatif ölçeği negatif alt boyutunda, son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

**Tablo 4. Deney Grubunda Duyguları İfade Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	$z$	$P$
Pozitif	Azalanlar	2	3,50	7,00	-1,998	0,046*
	Artanlar	7	5,43	38,00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Negatif	Azalanlar	6	3,75	22,50	0,000	1,000
	Artanlar	3	7,50	22,50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Yakınlık	Azalanlar	1	7,00	7,00	-1,975	0,049*
	Artanlar	8	4,75	38,00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
DiÖ Toplam	Azalanlar	4	3,00	12,00	-1,255	0,209
	Artanlar	5	6,60	33,00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

\* $p < ,05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin pozitif ( $z: -1,998$ ,  $p < ,05$ ) ve yakınlık ( $z: -1,975$ ,  $p < ,05$ ), puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar uygulanan programın sonunda deney grubunun pozitif duygularını ifade etme ve yakınlık duygularını ifade etme alt boyutlarında anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Negatif duygularını ifade etmeleri ise anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

**Tablo 5. Deney Grubunda Pozitif Negatif Duygu (Mutluluk) Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	$z$	$P$
Pozitif	Azalanlar	1	6,50	6,50	-2,145	0,032*
	Artanlar	9	5,39	48,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Negatif	Azalanlar	4	7,25	29,00	-0,153	0,878
	Artanlar	6	4,33	26,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

\* $p < ,05$

Tablo 5’de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin pozitif alt boyut puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur ( $z:-2,145$ ,  $p<,05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan programla deney grubunun pozitif duygu alt boyutunda anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür.

**Tablo 6. Deney Grubunda Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	$Z$	$P$
Farklılık	Azalanlar	6	5,00	30,00	-0,2	0,799
	Artanlar	4	6,25	25,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Açıklık	Azalanlar	5	4,70	23,50	-0,119	0,905
	Artanlar	4	5,38	21,50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Kabul	Azalanlar	4	4,00	16,00	-0,341	0,733
	Artanlar	3	4,00	12,00		
	Eşit	3				
	Toplam	10				
Strateji	Azalanlar	6	6,92	41,50	-1,432	0,152
	Artanlar	4	3,38	13,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Dürtü	Azalanlar	8	6,19	49,50	-2,25	0,024*
	Artanlar	2	2,75	5,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Amaç	Azalanlar	6	4,83	29,00	-0,773	0,439
	Artanlar	3	5,33	16,00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
DDGÖ Toplam	Azalanlar	8	5,25	42,00	-1,479	0,139
	Artanlar	2	6,50	13,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

\* $p<,05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin dürtü ( $z:-2,250$ ,  $p<,05$ ), puanlarındaki azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar uygulanan programın deney grubunun olumsuz duyguları deneyimlerken dürtünün etkisinde kalma alt boyutunda fark yarattığını göster-



mektedir. Bu sonuçlar, deney grubunda yürütülen programın ardından öğrencilerin olumsuz duygularla karşılaştıklarında daha az dürtüleriyle hareket ettiklerini göstermektedir. Diğer alt boyutlarda açıklık alt boyutu hariç ortalamalar azalmakla birlikte ortaya çıkan farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Denence 2. Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeği tüm alt boyutlarında ve pozitif negatif duygu ölçeği pozitif boyutunda son test puan ortalamaları, bu program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek, Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve pozitif negatif duygu ölçeği negatif boyutunda son test puan ortalamaları bu program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

**Tablo 7. Duyguları İfade Ölçeği Son test Puanlarının Deney ve Kontrol Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Son test puan	Gruplar	<i>N</i>	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Pozitif	Deney	10	15,25	152,50	2,50	-3,606	0,000*
	Kontrol	10	5,75	57,50			
Negatif	Deney	10	14,80	148,00	7,00	-3,262	0,001**
	Kontrol	10	6,20	62,00			
Yakınlık	Deney	10	14,85	148,50	6,50	-3,299	0,001**
	Kontrol	10	6,15	61,50			
DiÖ Toplam	Deney	10	15,30	153,00	2,00	-3,628	0,000*
	Kontrol	10	5,70	57,00			

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

Tablo 7'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan bireylerin Duygu ifade ölçeği son test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda bireylerin sıralar ortalamaları arasındaki fark pozitif ( $U$ : 2,500,  $z$ :-3,606,  $p < ,001$ ), negatif ( $U$ : 7,000,  $z$ :-3,262,  $p < ,01$ ), yakınlık ( $U$ : 6,500,  $z$ :-3,299  $p < ,01$ ), ve toplam ( $U$ : 2,000,  $z$ :-3,628,  $p < ,001$ ), puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin lehine bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan programın, öğrencilerin duygularını ifade etme becerilerini anlamlı şekilde arttırdığı görülmektedir.

**Tablo 8. Pozitif Negatif Duygu Ölçeği Son test Puanlarının Deney ve Kontrol Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Son test puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	P
Pozitif	Deney	10	15,45	154,50	0,50	-3,752	0,000*
	Kontrol	10	5,55	55,50			
Negatif	Deney	10	13,25	132,50	22,50	-2,084	0,037**
	Kontrol	10	7,75	77,50			

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

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan bireylerin PNDÖ son test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda bireylerin sıralar ortalamaları arasındaki fark pozitif (U: 0,500, z:-3,752,  $p < ,001$ ), ve negatif (U: 22,500, z:-2,084,  $p < ,05$ ), alt boyut puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Tablo 8 incelendiğinde, ortaya çıkan farklılığın deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, program sonrasında deney grubundaki öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz duyguları kontrol grubuna göre daha fazla hissettiği söylenebilir.

**Tablo 9. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Son test Puanlarının Deney ve Kontrol Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Son test Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	P
Farklılık	Deney	10	8,15	81,50	26,50	-1,782	0,075
	Kontrol	10	12,85	128,50			
Açıklık	Deney	10	6,05	60,50	5,50	-3,389	0,001*
	Kontrol	10	14,95	149,50			
Kabul	Deney	10	7,85	78,50	23,50	-2,009	0,045**
	Kontrol	10	13,15	131,50			
Strateji	Deney	10	11,50	115,00	40,00	-0,760	0,447
	Kontrol	10	9,50	95,00			
Dürtü	Deney	10	11,40	114,00	41,00	-0,683	0,494
	Kontrol	10	9,60	96,00			
Amaç	Deney	10	11,70	117,00	38,00	-0,912	0,362
	Kontrol	10	9,30	93,00			
DDGÖ Top	Deney	10	8,15	81,50	26,50	-1,778	0,075
	Kontrol	10	12,85	128,50			

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

Tablo 9'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan bireylerin Duyguları Düzenleme Güçlüğü ölçeği son test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda bireylerin sıralar ortalamaları arasındaki fark açıklık (U: 5,500, z:-3,389,  $p<,01$ ) ve kabul (U: 23,500, z:-2,009,  $p<,05$ ), alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Buna göre programa katılan deney grubunun kontrol grubuna göre açıklık ve kabul boyutlarında daha az duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı söylenebilir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 3'de yer alan ön test sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin duyguları düzenleme güçlüğünde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların ardından bu sorunların azalarak gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların büyük ölçüde ortadan kalktığı görülmektedir. Bu sonuçlar da deney grubuna yönelik yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlar verdiğine işaret olarak kabul edilebilir. Duygu düzenleme güçlüğünde anlamlı bir farkın bulunmaması da buna kanıt olarak değerlendirilebilir.

Denence 3. Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin duygu ifade ölçeği, pozitif negatif duygu ölçeği ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 10. Kontrol Grubunda Duyguları İfade Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Pozitif	Azalanlar	9	5,56	50,00	-2,299	0,021**
	Artanlar	1	5,00	5,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Negatif	Azalanlar	8	6,44	51,50	-2,451	0,014**
	Artanlar	2	1,75	3,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Yakınlık	Azalanlar	9	6,00	54,00	-2,703	0,007*
	Artanlar	1	1,00	1,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
DİÖ Toplam	Azalanlar	9	5,89	53,00	-2,599	0,009*
	Artanlar	1	2,00	2,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

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

Tablo10' da görüldüğü üzere, kontrol grubundaki bireylerin DİÖ ön test ve son test puanlarının uygulamalar arasında anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan wilcoxon testi sonucunda kontrol grubundaki kişilerin pozitif (z:-2,299, p<,05), negatif (z:-2,451, p<,05), yakınlık (z:-2,703, p<,01), ve toplam (z:-2,599, p<,01), puanlarındaki azalma anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar uygulama arasında geçen sürede kontrol grubundaki öğrencilerin Duygu ifade ölçeği puanlarının bir müdahale olmaksızın azaldığını göstermektedir.

**Tablo 11. Kontrol Grubunda Pozitif Negatif Duygu Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Pozitif	Azalanlar	10	5,50	55,00	-2,805	0,005*
	Artanlar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Negatif	Azalanlar	6	4,75	28,50	-1,472	0,141
	Artanlar	2	3,75	7,50		
	Eşit	2				
	Toplam	10				

\*p<,01

Tablo 11' de görüldüğü üzere, kontrol grubundaki bireylerin Pozitif-negatif duygu ölçeği ön test ve son test puanlarının iki uygulama arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan wilcoxon testi sonucunda kontrol grubundaki bireylerin pozitif (z:-2,805, p<,05), alt boyutu puanlarındaki azalma anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar uygulama arasında geçen sürede kontrol grubundaki öğrencilerin anlamlı farklılaşmanın olduğu puanlarda kendiliğinden azaldığı göstermektedir.

**Tablo 12. Kontrol Grubunda Duygu Düzenleme Güçlüğü Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>P</i>
Farklılık	Azalanlar	2	5,25	10,50	-1,425	0,154
	Artanlar	7	4,93	34,50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Açıklık	Azalanlar	2	2,25	4,50	-2,347	0,019**
	Artanlar	8	6,31	50,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Kabul	Azalanlar	0	,00	,00	-2,805	0,005*
	Artanlar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Strateji	Azalanlar	2	3,25	6,50	-2,143	0,032**
	Artanlar	8	6,06	48,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
Dürtü	Azalanlar	1	9,00	9,00	-1,604	0,109
	Artanlar	8	4,50	36,00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Amaç	Azalanlar	2	3,50	7,00	-2,095	0,036**
	Artanlar	8	6,00	48,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				
DDGÖToplam	Azalanlar	0	,00	,00	-2,805	0,005*
	Artanlar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

\**p*<,01, \*\**p*<,05

Tablo 12’de görüldüğü üzere, kontrol grubundaki kişilerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ön test ve son test puanlarının iki uygulama arasında anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan wilcoxon testi sonucunda kontrol grubundaki kişilerin açıklık (*z*:-2,347, *p*<,05), kabul (*z*:-2,805, *p*<,01), strateji (*z*:-2,143, *p*<,05), amaç (*z*:-2,095, *p*<,05) ve toplam (*z*:-2,805, *p*<,01), puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar uygulama arasında geçen sürede kontrol grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeği puanlarının kendiliğinden arttığını göstermektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış sanat terapi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeylerine, duygularını ifade etme eğilimlerine ve duygu düzenleme güçlüklerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan deneysel araştırma sonucunda yapılandırılmış grup sanat terapi programına katılan ergenlerin, bu programa katılmayanlara göre mutluluk düzeyinin olumlu duygu puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu, olumsuz duygu puanlarında ise anlamlı bir azalma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç önceki araştırmaların bulguları çerçevesinde ele alındığında sanat terapisinin mutluluk düzeyini artırdığını gösteren çok sayıda araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Khazae-pool, Sadeghi, Majlessi ve Rahimi Foroushani, 2014; MacConville ve Rae, 2012; Tezer ve Duran, 2007). MacConville ve Rae (2012)'nin geliştirdiği, okulda gençlere kendi mutlulukları için gerekli olan tutum değişikliği, bilgi, uygulama ve beceri geliştirmenin öğretildiği yaratıcı bir yol sunan program vasıtasıyla sosyal ve bilişsel yeteneklerini geliştirmiş, esnek düşünme becerileri ve optimizm öğretilmiş, güçlüklerle dayanma eğilimleri artırılarak yaşamlarındaki mutluluk düzeyleri arttırılmıştır. Yine mutluluk düzeyinin yaşlı kişilerde yapılan fiziksel aktivitelerle yükseltilmesinin amaçlandığı programda, program uygulanan kişilerin program uygulanmayan kişilere göre mutluluk düzeylerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Khazae-pool vd., 2014).

Yapılandırılmış sanat terapi programı ile aynı zamanda programa katılan bireylerin, bu programa katılmayanlara göre duygu ifade etme eğilim puanlarının alt boyutlarından pozitif duygu ifadesi ve yakınlık duygu ifade puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç önceki araştırmaların bulguları çerçevesinde ele alındığında sanat terapisinin duygu ifade etme eğilim düzeyini artırdığını gösteren araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Kang, Jeong, Kim, Kim ve Kim, 2014; Punkanen, Saarikallio ve Luck, 2014; Sitzter ve Stockwell, 2015). Kang vd. (2014)'in yaratıcı sanat terapisinin esneme ve yürüyüş meditasyonu ile birlikte sinir hastası ergenlerin duygusal ifadelerini geliştirerek somatizasyonlarını azaltmaya etkisi isimli çalışmasında yaratıcı sanat terapisinin duygusal ifadeyi arttırdığı ve somatizasyon semptomlarını azalttığı bulunmuştur. Sitzter ve Stockwell (2015), iyilik halinin sanatı: riskli gençler ile 14 haftalık sanat terapi progra-

masını bilişsel terapi ve davranışçı bilişsel terapi teknikleriyle birleştirerek uygulamış ve sonuç olarak duygusal ve sosyal işlevselliğin, dayanıklılığın arttığını bulmuştur. Sanat malzemesi özellikle duygularını sözel olarak ifade etmekte zorluk yaşayan bireyler için bir katelizör görevi görmekte, içe atılan duyguların ifadesini kolaylaştırmaktadır. Duyguları fark etme ve ifade etme ayrıca duygu düzenlemenin ilk aşaması olarak kabul edilebilir.

Çalışmada ayrıca yapılandırılmış sanat terapi programı uygulamasının, 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yapılandırılmış sanat terapi programına katılan bireylerin, bu programa katılmayanlara göre duygu düzenleme güçlüğü alt boyutlarından sadece dürtü puanlarında anlamlı bir düzeyde azalma olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda azalma olmamakla birlikte program öncesinde deney grubundaki öğrencilerin duyguları düzenleme güçlüğünde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların ardından bu sorunların azalarak gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların büyük ölçüde ortadan kalktığı ve deney grubuna yönelik yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlar verdiğine işaret olarak kabul edilebilir.

Duygu düzenleme güçlüğüne diğer alt boyutlarında değişiklik olmamasının nedeni, kişinin erken anne-çocuk ilişkisindeki genel yapı özellikleri olarak açıklanabilir. Yaşamın erken dönemlerinde bakım verenle olan iletişim çocukların nasıl bir duygu düzenleme örüntüsü kullanacağını belirler. Çocukların bir duyguyu düzenleme becerisi, sosyal çevre ile önceki etkileşimlerine ve bunların gelişimsel değerlerine bağlıdır (Zeman, Cassano, Perry-Parish ve Stegall, 2006). Bu sürecin oluşmasında aile ortamının öğreticiliği önemlidir. Aile ortamında ortaya çıkan gözlemler, duyguların sosyalleşmesine ilişkin belirli anne baba tutumları ve davranışları ve ailenin duygusal iklimi, bağlanma ilişkisinin niteliğinde, ebeveynlik tarzında, ailedeki ifade tarzında, çocukların duygu düzenleme becerilerini veya duygusal süreçlerini önemli ölçüde etkiler. Çocuklar, hangi duyguların kabul edilebilir ve ifade edilebilir olduğunu ve bu duyguları nasıl yöneteceklerini ebeveynlerini model alarak öğrenirler (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997). Bu sebeple duygu düzenleme güçlüğüne hedef alan programlarda ailede kazanılan duygular ve edimler üzerine çalışılabilir, ilerleyen programlara aile üyeleri de dahil edilebilir. Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin altında yatan faktörleri iyi tanımaları, olumlu ve olumsuz duygularını

anlayabilmeleri, fark edebilmeleri, önemsemeleri, kabullenebilmeleri, tanımlayabilmeleri, ifade etme becerilerini ve olumsuz duygularını yaşarken kendilerini kontrol etme becerilerini öğrenmeleri yaşantısal düzlemde uzun zaman almaktadır ve aile ilişkilerinin bu konudaki etkisi önemlidir.

Sanat terapisi yoluyla içsel çatışmaların dinamiklerinin sanat eserine yansımaları sonucu yıkıcı ve agresif dürtülerinin azaltılması mümkün kılınabilmektedir. Sanat terapisiyle danışanların artan duygusal gerilim düzeylerini kontrol ederek olası bir içsel kırılma önlenmektedir. Sanat terapisinin duygu düzenleme güçlüğüne etkisine dair literatürde bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, sanat terapisinin nörolojik işleyişteki olumlu etkilerinden bahsedilmiştir (Carr, 2008; Lusebrink, 2004, 2010).

Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin mutluluk düzeyinde pozitif duygu alt boyutunun artması, duygu ifade eğilimlerinin pozitif, negatif ve yakınlık boyutunun artması ve duygu düzenleme güçlüğünde dürtü alt boyutunun azalması yapılandırılmış sanat terapi programının etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test arasında hiçbir çalışma olmamasına rağmen DİÖ ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve PANAS ölçeğinin pozitif alt boyutundaki azalma, DDGÖ ölçeği açıklık, kabul, strateji, amaç ve toplam puanlarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubundaki bu farklılaşmanın o dönemde okulda bir öğrencinin ölümü sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu olay, okulda çoğu öğrenci tarafından sevilen bir öğrencinin ailesine katkı sağlamak amacıyla okul dışında bir oto tamirhanesinde çalışırken kaza sonucu yanarak ölmesidir. Bu yaşanan üzücü olayın deney grubunu da etkileyen bir olay olmasına rağmen, kontrol grubunda etkilerinin daha fazla gözlemlendiği görülmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, program sonrası deney grubunun olumsuz duygu puanlarında anlamlı bir azalma olmamıştır. Bu olayın deney grubundaki öğrencilerin de olumsuz duygu puanlarını etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte deney grubunun olumlu duygu ve duyguları ifade etme eğilimi puanları ile duygu düzenleme güçlüğüne dürtü alt boyutunda azalmanın olması yürütülen yapılandırılmış sanat terapi programının etkisinin bir başka kanıtı olarak da düşünülebilir.

Sanat terapisine, ergenlik dönemi boyunca görülen duygu, akıl ve beden üzerinde yaşanan değişimlerin yarattığı gerilimi, kendi elleriyle yaratıcı bir ürüne dönüştürmek için başvurulur. Konuşma diline göre daha uygun kısa



yollar kullanılarak ergenlerin iç dünyasında direnç mekanizmalarını taşıma ve korumayla aynı anda yaratıcı kaynaklarını ve kendilik farkındalığı kazanmasını da sağlar (Emunah, 1990). Bireysel ve grup olarak yapılan sanat terapisi ergene güvenliğini tehdit etmeyen, esnek, benzersiz ve yaratıcı fırsatlar sağlamaktadır (Riley, 1994). Sonuç olarak okullarda çalışan psikolojik danışmanların, bu programdan yararlanmasının, ergenlerin duyu ve duyguların düzenlenmesine, iyilik hallerinin artırılmasına yönelik yapılacak müdahale programlarının etkililiğini arttıracakı düşünölmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Effects of Group Art Therapy Program to the Happiness, Tendency of Expressing Emotions and Difficulties of Emotion Regulation in Adolescents**

\*

Ebru Karataş - Çiğdem Yavuz Güler  
*Ministry of National Education, Üsküdar University*

Adolescence is a period of development in which emotions are experienced intensely. The adolescents' ability to effectively regulate their emotions, especially in stressful experiences, affects their well-being, academic performance, and life-long adjustment (Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010). Teaching the purposeful use of regulation strategies by knowing and planning which includes target-oriented application of understanding emotions is very important for children and adolescents to control their positive or negative emotions, to conduct proper and appropriate behavior and to gain autonomy for the development of positive mental health and the prevention of risk-bearing behaviors (Luby, Gaffrey, Tillman, April and Belden, 2014).

The most widely used model in emotion regulation is the process-oriented model created by Gross and Thompson (2007). This model points out to the five categories of regulatory processes, which are situation selection, situation modification, attentional deployment, reappraisal, and response modulation. This model, designed by Gross and Thompson, suggests many applications and treatment methods. There is considerable evidence that children and adolescents who use emotional regulation strategies in these five categories are in better condition. Therefore, it is predicted that it would be beneficial to teach the skills in each of these five categories to the children and adolescents (Gross and Thompson, 2007).

Art therapy, which is essentially based on Freud's and Jung's theories and techniques of psychoanalysis (Malchiodi, 2003; Rubin, 2001), is one of the preferred types of therapy in group therapies and psychoeducation programs. Art therapy is a mental health service that uses creative expression to develop and improve the physical, mental and emotional health of individuals and can be applied to clients of all age groups in a wide variety of problems

(Heckwolf, Bergland and Mouratidis, 2014). In art therapies, practices such as understanding, defining, and gaining awareness of the individual's emotions have been studied through different art forms. Many studies are available on the use and effectiveness of art therapy in mental health areas.

Since it is known in the literature that adolescents, especially who experience difficulties in regulating their emotions, demonstrate behaviors underlying many pathological diseases such as anger control, impulsivity, depression, lack of self-confidence, lack of effective communication and problem-solving skills, and a tendency to take risks in their psychological infrastructures, it is very important to improve adolescents and their families by gaining competence in emotion regulation, and to increase their self-control skills in the context of positive mental health and preventive mental health services (Thompson, 1991). The main purpose of this study was to examine the effect of the Structured Group Art Therapy Program developed by researchers on the happiness levels, tendencies to express emotions, and emotion regulation difficulties of adolescents aged 15-18.

An 11-session program, created with art therapy techniques, was prepared by the researcher based on the premise-oriented strategies and reaction-oriented strategies taken from Gross's process model. The program displays a psycho-educational and experiential pattern in which structured art therapy techniques are used and strategies are learned.

Quasi-experimental designs with pretest and posttest control group were used in this research. In the research, Emotional Regulation Difficulty Scale, Emotion Expression Scale and Positive Negative Emotion Scale were given to the experimental and control groups as pretest and posttest after the applications. In the research, the structured art therapy program was applied to the experimental group in 11 sessions. The sessions were held once a week for 90 minutes. No studies were conducted with the control group.

In order to determine the subjects of this study, Emotional Regulation Difficulty Scale, Emotion Expression Scale and Positive Negative Emotion Scale were applied to 187 students at the 10th, 11th and 12th grades determined by appropriate sampling among the students studying in a Multi-Program Anatolian High School in Istanbul. The research group was composed of students who scored higher than the average on the emotional difficulty of regulation scale based on the purposeful sampling method. 50% of the participants in the study were in the experimental group, and 50% were in the control group.

Considering that it might affect the results of the research, attention was paid to the absence of a psychiatric diagnosis in the participants and to include equal numbers of male and female students in both groups. There were 5 female and 5 male students in both groups. The age range of students in the experimental and control groups was limited to 15-18 years old. The data of the study were collected by using Emotion Regulation Difficulty Scale (Gratz and Roemer, 2004), Emotion Expression Scale (King and Emmons, 1990) and Positive and Negative Emotion Scale (Watson, Clark and Tellegen, 1988).

As a result of the experimental research, the positive ( $z: -1.998, p < .05$ ) and proximity ( $z: -1.975, p.05$ ) subscale scores of the individuals expressing their emotions were found significant. These results show that at the end of the applied program, the level of expressing positive and proximity feelings of the experimental group increased. Their expression of negative feelings did not differ significantly. When evaluated in terms of happiness level, it was observed that the positive subscale scores of the individuals in the experimental group increased significantly after the program ( $z: -2.145, p < .05$ ). It was determined that the individuals who participated in the structured art therapy program had a significant decrease in only their impulse scores ( $z: -2.250, p < .05$ ) from the sub-dimensions of emotion regulation difficulties after the program.

When the experimental and control groups were evaluated after the program, it was seen that the students in the experimental group scored significantly higher in the positive ( $U: 2.500, z: -3.606, p < .001$ ), negative ( $U: 7.000, z: -3.262, p.01$ ) and proximity ( $U: 6.500, z: -3.299, p.01$ ) sub-dimensions of the scale of expressing emotions and in the total score compared to the control group. In addition, after the program, it was found that students in the experimental group experienced both positive ( $U: 0.500, z: -3.752, p < .001$ ) and negative ( $U: 22.500, z: -2.084, p.05$ ) emotions more than the control group. However, it can be said that the experimental group participating in the program had less emotional regulation difficulty in clarity ( $U: 5.500, z: -3.389$ ) and acceptance ( $U: 23.500, z: -2.009, p < .05$ ) than the control group.

By means of art therapy, it is possible to reduce the destructive and aggressive impulses as a result of the dynamics of internal conflicts reflected on the artwork. By controlling the increased emotional tension levels of clients with art therapy, a potential internal breakdown can be prevented. Although there is no study in the literature about the effect of art therapy on emotion

regulation difficulties, the positive effects of art therapy on neurological functioning have been mentioned (Carr, 2008; Lusebrink, 2004, 2010).

As a result of the research, the increase in the positive emotion sub-dimension of happiness level, the increase in the positive, negative and proximity dimension of the emotional expression tendencies, and the decrease in the impulse sub-dimension of emotion regulation difficulty of the students in the experimental group indicate that the structured art therapy program was effective.

Art therapy is used to turn the tension created by the changes experienced in emotions, mind and body during adolescence into a creative product with their own hands. It also enables adolescents to gain creative resources and self-awareness at the same time by carrying and protecting resistance mechanisms in the inner world of adolescents by using more appropriate shortcuts than the spoken language (Emunah, 1990). Individual and group art therapy provides adolescents flexible, unique and creative opportunities that do not threaten their safety (Riley, 1994). As a result, it is thought that the psychological counselors working in schools will benefit from this program, which will increase the effectiveness of the intervention programs to be organized for adolescents to regulate emotions and to improve their well-being.

### **Kaynakça / References**

- Aka, B. T. (2011). *Perceived parenting styles, emotion recognition, and emotion regulation in relation to psychological well-being: Symptoms of depression, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Unpublished Master Thesis, İstanbul: Koç University.
- Altınçapa, B., Adalı Kaya, B. Y., ve Eren, N. (2018). Inter-model dışavurumcu grup sanat terapisinin hemşirelik son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 11-19.
- Bilim, G. (2012). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları: Duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Carr, R. (2008). Sensory Processes and Responses. In (Cohen, H., N., ve Carr, R. Ed). *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. p. 43-62. Jessica Kingsley

- Dalton, T. A. ve Krout, R.E. (2005). Development of the grief process scale through music therapy songwriting with bereaved adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 32(2), 131-143.
- Demir, V. (2017). Dışavurumcu sanat terapisinin psikolojik belirtiler ile bilişsel işlevlere etkisi. *OPUS -Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 575-598. doi: 10.26466/opus.337250
- Demir, V., ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 46-66. Doi: 10.12984/egeefd.332844
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Srandberg, K., Auerbach, S. ve Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Dereboy, Ç., Şahin Demirkapı, E., Şakiroğlu, M., ve Şafak Öztürk, C. (2018). Çocukluk çağı travmalarının, kimlik gelişimi, duygu düzenleme güçlüğü ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(4), 259-268.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., ve Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relationship to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Emunah, R. (1990). Expression and expansion in adolescence: The significance of creative arts therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 17(2), 101-107. doi:10.1016/0197-4556(90)90019-m
- Engelhard, E. S. (2014). Dance/movement therapy during adolescence – Learning about adolescence through the experiential movement of dance/movement therapy students. *The Art in Psychotherapy*, 41(5), 498-503. doi:10.1016/j.aip.2014.08.005
- Eren, N. (1998). *Psikotik ve borderline hasta gruplarında sanatla psikoterapi sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Evirgen, N. (2010). *Obez, kilolu ve normal kilolu kadınlarda duygusal sebeplere bağlı yeme davranışı ve duygu düzenlemesi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.

- Gratz, K.L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. doi:10.1023/b:joba.0000007455.08539.94
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual Foundations. In (J.J. Gross Ed). *The Handbook of Emotion Regulation (1st ed.)* 3-27. New York: Guilford Press.
- Gülgez, Ö., ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2).
- Gürdal, C., Tok, E. S. S., ve Sorias, O. (2018). Erken kayıplar, bağlanma, mizaç-karakter özellikleri ve duygu düzenlemenin psikopatoloji gelişimi üzerine etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(3), 180-192.
- Harnden, B., Rosales, A. B., ve Greenfield, B. (2004). Outpatient art therapy with a suicidal adolescent female. *The Arts in Psychotherapy*, 31(3), 165-180. doi:10.1016/j.aip.2004.03.005
- Heckwolf, J. I., Bergland, C. M. ve Mouratidis, M. (2014). Coordinating principles of art therapy and DBT. *The Arts in Psychotherapy*, 41(4), 329-335. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2014.03.006>
- Horn, A. B., Pössel, P., ve Hautzinger, M. (2010). Promoting adaptive emotion regulation and coping in adolescence: A school-based programme. *Journal of Health Psychology*, 16(2), 258-273.
- Jang, H., ve Choi, S. (2012). Increasing ego-resilience using clay with low SES (Social Economic Status) adolescents in group art therapy. *The arts in psychotherapy*, 39(4), 245-250.
- Kang, J.-H., Jeong, J. W., Kim, H. T., Kim, S. H., ve Kim, S.-P. (2014). Representation of cognitive reappraisal goals in frontal gamma oscillations. *PLoS ONE*, 9(11), e113375. doi:10.1371/journal.pone.0113375
- Kar, Ö. (2011). *Heykel ve sanat terapisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kar, Ö., ve Toros, F. (2015). Aile içi şiddet ve çocuk istismarı olgularında sanat terapisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 192-211.

- Khazae-pool, M., Sadeghi, R., Majlessi, F., ve Rahimi Foroushani, A. (2014). Effects of physical exercise programme on happiness among older people. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(1), 47-57. doi:10.1111/jpm.12168
- King, L. A., ve Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 864-877. doi:10.1037/0022-3514.58.5.864
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:12-1, Sayı:23, s.287-300.*
- Kuzucu, Y. (2006) *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzucu, Y. (2011). Duyguları ifade etme ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.
- Kürtüncü, M., Akhan, L. U. ve Çelik, S. (2014). Geleneksel Türk ebru sanatının kronik hastalığı olan çocukların terapisi üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences* 11(2), 598-608.
- Lalot, F., Delplanque, S., ve Sander, D. (2014). Mindful regulation of positive emotions: a comparison with reappraisal and expressive suppression. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00243
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., ve Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of personality assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Luby, J. L., Gaffrey, M. S., Tillman, R., April, L. M., ve Belden, A. C. (2014). Trajectories of preschool disorders to full DSM depression at school age and early adolescence: continuity of preschool depression. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 768-776. doi:10.1176/appi.ajp.2014.13091198
- Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy*, 21(3), 125-135. doi:10.1080/07421656.2004.10129496
- Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and therapeutic application of the expressive therapies continuum: Implications for brain structures and functions. *Art Therapy*, 27(4), 168-177. doi:10.1080/07421656.2010.10129380



- MacConville, R. ve Rae, T. (2012). *Building happiness, resilience and motivation in adolescents : A positive psychology curriculum for well-being*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Malchiodi, C. A. (2003). Psychoanalytic, analytic, and object relations approaches. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of Art Therapy*, 41–57. New York, NY: Guilford Press.
- Mennin, D. S. (2004). Emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(1), 17–29. doi:10.1002/cpp.389
- Özcan, H. (2012). *Sanat terapisi çalışmasının kanser hastası çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Punkanen, M., Saarikallio, S., ve Luck, G. (2014). Emotions in motion: Short-term group form dance/movement therapy in the treatment of depression: A pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 493–497. doi:10.1016/j.aip.2014.07.001
- Riley, S. (1994). Rethinking adolescent art therapy treatment. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 4(2), 81-97.
- Rizvi, S. L., ve Steffel, L. M. (2014). A Pilot study of 2 brief forms of dialectical behavior therapy skills training for emotion dysregulation in college students. *Journal of American College Health*, 62(6), 434–439. doi:10.1080/07448481.2014.907298
- Rubin, J. A. (Ed.). (2001). *Approaches to art therapy: Theory & technique*. New York, NY: Routledge.
- Rugancı, R.N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of the Difficulty of Emotion Regulation Scale in a Turkish sample. *Journal of Clinical Psychology*, 66, 442-455.
- Schonert-Reichl, K. A., ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schutte, N. S., Manes, R. R., ve Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28(1), 21–31. doi:10.1007/s12144-009-9044-3
- Sitzer, D. L., ve Stockwell, A. B. (2015). The art of wellness: A 14-week art therapy program for at-risk youth. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 69–81. doi:10.1016/j.aip.2015.05.007

- Smeijsters, H., Kil, J., Kurstjens, H., Welten, J., ve Willemars, G. (2011). Arts therapies for young offenders in secure care— A practice-based research. *The Arts in Psychotherapy*, 38(1), 41–51. doi:10.1016/j.aip.2010.10.005
- Tezer, E., ve Duran, N. O. (2007). Sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin iyilik hali üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*; 3(28), 63-77.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269–307.
- Vitulic, H. S. (2009). The development of understanding of basic emotions from middle childhood to adolescence. *Studia Psychologica*, 51(1), 3.
- Yurtsever, S. S., ve Sütçü, S. T. (2017). Algılanan ebeveynlik biçimleri ile bozulmuş yeme tutumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğüne aracılı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80),20-43.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168. doi:10.1097/00004703-200604000-00014
- Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karataş, E. ve Yavuz Güler, Ç. (2020). Grup sanat terapisi programının ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimi ve duygu düzenleme güçlüğüne etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3328-3359. DOI: 10.26466/opus.644988

## Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.667320

\*

Nagihan Tepe\* - Gülşen Yılmaz \*\*

<sup>\*1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Samsun/Türkiye  
E-Posta: [nagihan.tepe@samsun.edu.tr](mailto:nagihan.tepe@samsun.edu.tr) ORCID: [0000-0002-5923-435X](https://orcid.org/0000-0002-5923-435X)

<sup>\*\*2</sup>Dr. Novi Pazar Devlet Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Novi Pazar/Sırbistan  
E-Posta: [gulsendanaci7@gmail.com](mailto:gulsendanaci7@gmail.com) ORCID: [0000-0002-8505-0714](https://orcid.org/0000-0002-8505-0714)

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyerek; öğretmenlerin okul iklimi algılarında okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının etkisini belirlemektir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışma kapsamında 245 öğretmen üzerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının iyi düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının ise ortalamadan altında olduğu; ayrıca okul iklimi ve alt boyutları ile toksik liderlik ve alt boyutları arasında genelde negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul ikliminin %44'ünün toksik liderliğin alt boyutları tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Okul ikliminin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde olumsuz ruhsal durumun okul iklimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin alt boyutu olan demokratiklik ve okula adanma üzerinde olumsuz ruhsal durumun; liderlik ve etkileşim üzerinde ise olumsuz ruhsal durum ve çıkarıcılığın anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toksik Liderlik, Liderlik, Okul İklimi, Öğretmen, Okul Yöneticisi

<sup>1</sup>Bu makale "Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu"nda sunulan "Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İklimi ile Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı bildiri genişletilerek hazırlanmıştır.

## **Toxic Leadership Behaviours of School Administrators As Predictor Of Teachers' School Climate Perceptions**

\*

### **Abstract**

*The aim of this study is to determine the effect of toxic leadership behaviors of school administrators' on teachers' perception of school climate by examining the relationship between school leadership and toxic leadership behaviours of school administrators according to teachers' perceptions. The data obtained from 245 teachers were used in the study conducted with relational survey model. According to the findings of the study, teachers' perceptions of school climate were good and school administrators' toxic leadership behaviors were below mean; in addition, negative, significant and medium relationships were found between school climate and its sub-dimensions and toxic leadership and its sub-dimensions. According to study results, 44% of the school climate was explained by the sub-dimensions of toxic leadership. When the results of the estimation of school climate according to the sub-dimensions of toxic leadership were examined, it was found that the negative mood was a significant predictor of school climate. It was concluded that the negative mental state predicts democratism and the dedication to school which is the sub-dimension of the school climate, while negative mental state and self-interestness predicts leadership and interaction.*

**Keywords:** *Toxic Leadership, School Climate, Teacher, School Administrator*

## Giriş

Okul iklimi konusu son yıllarda eğitim alanındaki araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Okul iklimine giderek artan bu ilginin sebebi okul ikliminin olumlu ya da olumsuz oluşunun eğitim ve öğretim faaliyetlerine muhtemel etkisi olabilir. Okul iklimini etkileyen çeşitli faktörler olduğu öne sürülmektedir. Bu faktörlerin ne olduğuna değinmeden önce okul ikliminin ne olduğunu tanımlamak gerekmektedir. Fiziksel olarak birbirine benzese de sosyal oluşum açısından düşünüldüğünde her okulun kendine özgü bir kişiliğinin olması örgüt iklimi ya da okul iklimi kavramları ile ifade edilebilir (Şişman ve Turan, 2005). Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunları etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir ancak özetle, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul ikliminin alt boyutlarını “demokratiklik ve okula adanma”, “liderlik ve etkileşim”, “başarı etkenleri”, “samimiyet” ve “çatışma” olarak incelemek mümkündür (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018).

Olumlu bir okul iklimi çalışanların performansını ve moralini yükseltirken öğrenci başarısını da arttırmaktadır (Freiberg, 1998). Okullardan beklenen temel işlevlerden biri olan etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öncelikle okulda olumlu bir öğrenme ve okul ikliminin oluşturulması gerekir ki bu noktada temel belirleyicilerden biri ise okul müdürüdür (Şişman ve Turan, 2005, s. 141). Okuldaki en önemli ve etkili birey olan okul müdürünün liderlik davranışlarının okul ikliminin şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012; Korkmaz, 2007; Kelly, Thornton ve Daugherty, 2005; Şentürk ve Sağnak, 2012).

Liderlerin örgütlerini nasıl geliştirdikleri ve takipçilerinin etkililiğini nasıl arttırdıkları eğitimcilerin odaklandığı konuların başında gelir (Pelletier, 2010; Lipman-Blumen, 2011). Okul iklimini etkilemek için gücü, yetkisi ve pozisyonu olan okul müdürü yetenekli ise; güven duygusu, açık iletişim, birlikte-lik ve etkili geri dönüşüm mekanizmalarını geliştirebilirken diğer taraftan eğer okul müdürleri okulları hakkındaki kritik bilgilere kör iseler, kötü kararlar verebilirler (Kelly, Thornton ve Daugherty, 2005). Dolayısıyla okul müdürlerinin ortaya koydukları liderlik davranışları ve tarzlarının okul iklimi hem olumlu hem olumsuz etkileyebildikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının okul iklimini değiştirdiğine ilişkin çeşitli araştırmalara (Amedome, 2018; Black, 2010; Dinham, 1995; Korkmaz, 2007, Hughes ve Pickeral, 201; Şentürk ve Sağnak, 2012;) rastlamak mümkündür. Korkmaz (2007) dönüşümsel liderliğin örgüt sağlığı ve dolayısıyla örgüt iklimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Dönüşümsel liderlik performansı artırdığı gibi aynı zamanda örgütteki insanları ortak bir amaç etrafında toplar ve geleceğe yönlendirir (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011). Diğer yandan, Black (2010), ise yaptığı araştırmada hizmetkar liderlik ile okul iklimi arasında olumlu anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin kullandıkları liderlik stilleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarını, morallerini, kişilerarası ilişkileri, okul hedeflerine ve amaçlarına ulaşmalarını büyük ölçüde etkilemekte olup; çalışanların olmak istediği vizyonu yaratan liderlik tarzını benimseyen okul müdürleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını, paylaşılan vizyon ve hedefleri ortaya koyar, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen katkı ise olumlu okul ortamının oluşturulmasını sağlar (Amedome, 2018). Hughes ve Pickeral (2013) ise işbirliği içinde çalışan öğrenci ve çalışanların olduğu, dağıtıcı liderliğin sergilendiği bir okulda gücün ve karar verme yetkisinin paylaşılacağını, böylelikle gruptaki herkesin sorumluluğu ve başarıyı paylaşacağını ve bunun da olumlu okul iklimi yaratacağını öne sürmektedir.

Liderliğin olumsuz çıktılarını ortaya koyan Toksik Liderlik konusu da bu bağlamda sıkça tartışılmaktadır (Allum, 2011; Kasalak ve Aksu, 2016; Kırbaç, 2013; O'Neill, 2017; Pelletier, 2010; Pelletier, 2012; Reed, 2004; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Uysal, 2018; Yavaş, 2016; Zagross ve Jamileh, 2016). Bir örgütün içinde çalışanlara olumsuz sonuçlar doğuran ve örgütün genel olarak performansını azaltan, olumsuz özelliklere sahip liderlik biçimi toksik liderlik olarak tanımlanmaktadır (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Toksik liderler örgütteki işleri zorlaştırabilir, çalışanların enerjisini bitirebilir, astlarının akıl sağlığını tehlikeye atabilir, projelerini bozabilir ve kariyerini mahvedebilir (Lubit, 2004). "Yıkıcı", "zorba", "zalin" ve "toksik" (zehirli) olarak adlandırılan (Goldman, 2011) toksik liderlik, diğer olumsuz liderlik davranışlarını (işyerinde zorbalık, kabalık, yıkıcı liderlik gibi) da içermesi nedeniyle bu liderlik türlerini de kapsayan bir tanımdır (Smith ve Fredricks-Lowman, 2019; Yavaş, 2016). Toksik liderliği "değer bilmezlik", "çıkarıcılık", "bencilik" ve "olumsuz ruhsal durum" alt boyutları ile incelemek mümkündür (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015).

Toksik liderlikle ilgili sağlık alanında (İzgüden, Eroymak ve Erdem, 2016), politika alanında (Allum, 2011, Herbert, 2011; Heppel, 2011), askeri alanda (Reed, 2004; Gallus, Walsh, Van Driel, Gouge ve Antolic, 2013) ve işletme alanında (Bayrakçı, 2017; Goldman, 2011; Kasalak ve Aksu, 2016) çalışmalar yapılmıştır. Eğitim alanında ise, toksik liderlik ile ilgili ölçek geliştirme (Bektaş ve Erkal, 2015; Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015); ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin toksik liderlik algıları (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2013); öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları, tükenmişlik düzeyleri, örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi (Çetinkaya ve Ordu, 2018; Demirel, 2015; Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir, 2019; Yalçınsoy ve Işık, 2018); okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi (Şentürk ve Sağnak, 2012) inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Ancak öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ve okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple alana katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyerek; öğretmenlerin okul iklimi algılarında okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının etkisini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik toksik liderlik algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik toksik liderlik algıları okul iklimi algılarının (alt boyutları ile birlikte) anlamlı yordayıcıları mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde amaç iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi olup; değişkenler arasındaki ilişki-

lerin ortaya çıkarılmasına, bu değişkenlerin düzeylerinin tespit edilmesine ve bu değişkenlerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılmasına yol göstermesi açısından önemli araştırmalar olarak ifade edilebilir (Büyüköz-türk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.184-185).

### *Everen ve Örneklem*

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesinde görev yapan tüm öğretmenler (1276 kişi) oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 300 öğretmen oluşturmaktadır. Okullara 300 ölçek gönderilmiş, bu ölçeklerin 258'i geri dönmüş, eksik ve hatalı bilgiler ayıklandıktan sonra 245 ölçek çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin 139 'u (%57) kadın, 106'sı (%43) erkektir. Yaşları 20-25 arası 12 (%5), 26-30 arası 25 (%10), 31-35 arası 21 (%9), 36-40 arası 56 (%23), 41-45 arası 55 (%22), 46-50 arası 46 (%19), 51 ve üzeri yaş grubunda ise 30 (%12) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası 29 (%12), 6-10 yıl arası 26 (%10), 11-15 yıl arası 41 (%17), 16-20 yıl arası 63 (%26), 21-25 yıl arası 54 (%22) ve 26 yıl ve üzeri ise 32 yıl (%13) şeklinde değişmektedir. Branşlarına göre öğretmenlerin dağılımı okul öncesi öğretmeni 14 (%6), sınıf öğretmeni 46 (%19) ve branş öğretmeni 185 (%75) şeklindedir. Öğretmenlerin 224'ü (%91) lisans, 21'i (%9) ise lisansüstü eğitim mezunudur. Daha önce okul yöneticiliği yapan öğretmenlerin sayısı 50 (%20), yapmayanların sayısı ise 195 (%80)'tir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla *Okul İklimi Ölçeği*, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla ise *Toksik Liderlik Ölçeği* kullanılmıştır.

**Toksik Liderlik Ölçeği:** Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeği bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Ölçek toplam 30 madde olup, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar *bencillik, çıkarıcılık, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum* şeklindedir. Ölçek 5'li likert yapısına sahiptir (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum).



Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150 olup, puanların yükselmesi toksik liderlik özelliğinin arttığına işaret etmektedir. Çalışma kapsamında ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 4 faktör altında toplandığı ve 4 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın ise %80 olduğu belirlenmiştir. Madde faktör yükleri .66 ile .88 arasında değişmektedir. Güvenirlilik analizi sonucunda ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) .98 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına göre ise bu değerler; çıkarıcılık ve değer bilmezlik boyutlarında .96, bencillik ve olumsuz ruhsal durum boyutlarında ise .94 olarak tespit edilmiştir.

**Okul İklimi Ölçeği:** Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği 23 madde olup, bu maddelerden 4'ü ters kodlanmaktadır. 5'li likert yapısına sahip olan ölçek (5: Her Zaman - 1: Hiçbir Zaman); *demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma ve başarı etkenleri* olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 5 faktör altında toplandığı ve 5 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın ise %71 olduğu belirlenmiştir. Madde faktör yükleri .44 ile .89 arasında değişmektedir. Güvenirlilik analizi sonucunda ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) .93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına göre ise bu değerler; demokratiklik ve okula adanma boyutunda .86, liderlik ve etkileşim boyutunda .91, samimiyet boyutunda .87, çatışma boyutunda .89 ve başarı etkenleri boyutunda ise .80 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı ve verilerin normalliği Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ve okul yöneticilerinin toksik liderlik düzeyleri belirlenmiş, ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin istatistik hesaplamalar yapılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin okul iklimi algıları ile okul yöneticilerinin toksik liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için de Pearson (r) ve Spearman (rho) analizleri yapılmıştır. Analiz sonucu korelasyon katsayılarına göre 0.70-1.00 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta, 0.30-0.00 arası değerler ise düşük düzeyde ilişki olarak ifade

edilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.32). Son olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik özelliklerinin okul iklimini alt boyutları ile yordayıp yordamadığını test etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi algıları ile okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları alt boyutları ile birlikte Tablo 1'de gösterilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının iyi düzeyde olduğu (= 3.95), öğretmenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının ise ortalamanın altında (= 2.06) olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle uygulamanın yapıldığı okullarda okul ikliminin öğretmenlerin görüşlerine göre iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını ise çok az gösterdiği ifade edilebilir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İklimi ile Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları**

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S
<b>Okul İklimi</b>	245	3.95	.59
Demokratiklik ve Okula Adanma	245	4.07	.62
Liderlik ve Etkileşim	245	4.07	.80
Samimiyet	245	3.80	.79
Çatışma	245	3.58	.99
Başarı Etkenleri	245	4.06	.58
<b>Toksik Liderlik</b>	245	2.06	.95
Bencilik	245	2.08	1.08
Çıkarıcılık	245	2.03	1.01
Değer Bilmezlik	245	1.94	.93
Olumsuz Ruhsal Durum	245	2.35	1.09

Okul ikliminin alt boyutlarından en yüksek düzeyde olanı öğretmenlerin görüşlerine göre *demokratiklik ve okula adanma* (= 4.07) ile *liderlik ve etkileşim* (= 4.07) boyutları olduğu görülmektedir. En düşük düzeyde algılanan boyut ise *çatışma* (= 3.80) boyutu olarak ifade edilmiştir. Okul ikliminin iyi düzeyde olduğu düşünüldüğünde çatışma boyutunun en düşük boyut olarak algılanması normal olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarında algıladıkları en yüksek boyut ise olum-

suz ruhsal durum olarak (= 2.35) belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla okul yöneticilerinin olumsuz ruhsal duruma sahip davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir. Değer bilmezlik boyutu (= 1.94) ise en az görünen toksik liderlik davranışı olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değer bilmez davranışlar göstermediğini aksine kendilerine değer verdiğini düşündükleri söylenebilir.

Aşağıda Tablo 2' de öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İklimi ile Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Okul İklimi	1.00	.87**	.86**	.78**	.71**	.66**	-.65**	-.62**	-.63**	-.56**	-.64**
Dem. ve O.A.		1.00	.71**	.70**	.60**	.41**	-.58**	-.54**	-.56**	-.53**	-.56**
Liderlikve Etk.			1.00	.63**	.50**	.39**	-.70**	-.69**	-.67**	-.60**	-.68**
Başarı Etk.				1.00	.55**	.31**	-.52**	-.48**	-.46**	-.48**	-.56**
Samimiyet					1.00	.35**	.41**	.39**	.42**	.33**	.41**
Çatışma						1.00	.27**	.25**	.28**	.22**	.25**
Toksik L.							1.00	.96**	.96**	.90**	.91**
Çıkarıcılık								1.00	.91**	.87**	.86**
Değer Bilmez.									1.00	.86**	.84**
Bencilik										1.00	.78**
Olumsuz R.D.											1.00

\*\* $p < .01$

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkilere yönelik Tablo 2 incelendiğinde okul iklimi ve alt boyutları ile toksik liderlik ve alt boyutları arasında genelde negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları azaldıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşler olumlu yönde artmaktadır. En düşük düzeyde ilişkiler okul ikliminin alt boyutu olan çatışma boyutu ile toksik liderlik ve alt boyutları arasında görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişkiler ise okul ikliminin alt boyutu olan liderlik ve etkileşim ile toksik liderlik arasında görülmektedir. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları artıkça okuldaki çatışma ortamı da artmaktadır. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları azaldığında ise okul ikliminde liderlik ve etkileşim artmaktadır. Yöneticilerinin yıpratıcı ve zararlı davranışlarına maruz kalan öğretmenler hem yöneticileri ile hem de meslektaşları

arasında çatışma ortamına maruz kalabilir. Okul ikliminde liderlik ve etkileşim iklimin yaşanması da yöneticinin yıpratıcı ve zararlı davranışlar göstermediği anlamına gelebilir.

Okul ikliminin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Okul İkliminin Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p
Sabit	4.81	.06	-	69.4	.00
Çıkarıcılık	.07	.78	.12	.95	.33
Değer Bilmezlik	.12	.08	.20	1.58	.11
Bencillik	.40	.05	.02	.22	.82
Olumsuz Ruhsal Durum	.16	.05	.34	3.42	.00

$$F=47.132 \quad p=.00 \quad R= .66 \quad R^2= .44$$

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul ikliminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Okul İklimi} = 4.81 + .07 * \text{Çıkarıcılık} + .12 * \text{Değer Bilmezlik} + .40 * \text{Bencillik} + .16 * \text{Olumsuz Ruhsal Durum}$$

Tablo 3'teki verilere göre, öğretmenlerin okul iklimi algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .66$ ,  $p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, okul iklimine ait varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul iklimi üzerindeki görece önem sıraları; olumsuz ruhsal durum ( $\beta = .34$ ), değer bilmezlik ( $\beta = .20$ ), çıkarıcılık ( $\beta = .12$ ), ve bencillik ( $\beta = .02$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olumsuz ruhsal durumun ( $t = 3.42$ ,  $p < .05$ ) okul iklimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Aşağıda Tablo 4'te demokratiklik ve okula adanmanın toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4. Demokratiklik ve Okula Adanmanın Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p
Sabit	4.88	.07	-	62.2	.00
Çıkarıcılık	.03	.08	.06	.42	.67
Değer Bilmezlik	.13	.09	.20	1.51	.13
Bencillik	.10	.06	.18	1.77	.07
Olumsuz Ruhsal Durum	.16	.06	.29	2.75	.00

$F=32.561$   $p=.00$   $R=.59$   $R^2=.35$

Regresyon analizi sonuçlarına göre Demokratiklik ve Okula Adanmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Demokratiklik ve Okula Adanma =  $4.88 + .03 \cdot \text{Çıkarıcılık} + .13 \cdot \text{Değer Bilmezlik} + .10 \cdot \text{Bencillik} + .16 \cdot \text{Olumsuz Ruhsal Durum}$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .59$ ,  $p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, demokratiklik ve okula adanmaya ait varyansın %35'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, demokratiklik ve okula adanma üzerindeki görece önem sıraları; olumsuz ruhsal durum ( $\beta = .16$ ), değer bilmezlik ( $\beta = .13$ ), bencillik ( $\beta = .10$ ) ve çıkarıcılık ( $\beta = .03$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olumsuz ruhsal durumun ( $t = 2.75$ ,  $p < .05$ ) demokratiklik ve okula adanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Tablo 5'te liderlik ve etkileşimin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 5. Liderlik ve Etkileşimin Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p
Sabit	5.32	.08	-	60.86	.00
Çıkarıcılık	.30	.09	.38	3.09	.00
Değer Bilmezlik	.12	.10	.13	1.17	.24
Bencillik	.05	.06	.07	.83	.40
Olumsuz Ruhsal Durum	.21	.06	.29	3.15	.00

$F=64.625$   $p=.00$   $R=.72$   $R^2=.51$

Regresyon analizi sonuçlarına göre Liderlik ve Etkileşimin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Liderlik ve Etkileşim = 5.32 + .30\*Çıkarıcılık + .12\*Değer Bilmezlik + .05\*Bencillik + .21\*Olumsuz Ruhsal Durum

Tablo 5'teki verilere göre öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .51, p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, liderlik ve etkileşime ait varyansın %51'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, liderlik ve etkileşim üzerindeki görece önem sıraları; çıkarıcılık ( $\beta = .30$ ), olumsuz ruhsal durum ( $\beta = .21$ ), değer bilmezlik ( $\beta = .12$ ) ve bencillik ( $\beta = .05$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olumsuz ruhsal durum ( $t = 3.15, p < .05$ ) ve çıkarıcılık ( $t = 3.09, p < .05$ ) boyutlarının liderlik ve etkileşim üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Aşağıda Tablo 6' da başarı etkenlerinin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6. Başarı Etkenlerinin Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p
Sabit	4.77	.07	-	63.90	.01
Çıkarıcılık	.02	.08	.04	.26	.78
Değer Bilmezlik	.12	.08	.19	1.39	.16
Bencillik	.09	.05	.17	1.65	.09
Olumsuz Ruhsal Durum	.29	.05	.55	5.07	.00

$F=29.252$   $p=.00$   $R=.57$   $R^2=.32$

Regresyon analizi sonuçlarına göre Başarı Etkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Başarı Etkenleri = 4.77 + .02\*Çıkarıcılık + .12\*Değer Bilmezlik + .09\* Bencillik + .29\*Olumsuz Ruhsal Durum

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin başarı etkenleri algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .57, p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, başarı etkenlerine ait varyansın %57'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, başarı etkenleri üzerindeki görece önem sıraları; olumsuz ruh-

sal durum ( $\beta = .29$ ), değer bilmezlik ( $\beta = .12$ ), bencillik ( $\beta = .09$ ) ve çıkarıcılık ( $\beta = .02$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olumsuz ruhsal durumun ( $t = 5.07, p < .05$ ) başarı etkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Aşağıda Tablo 7'de samimiyetin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 7. Samimiyetin Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p
Sabit	4.55	.11	-	40.71	.00
Çıkarıcılık	.01	.12	.02	.15	.87
Değer Bilmezlik	.24	.13	.28	1.85	.06
Bencillik	.08	.08	.11	.96	.33
Olumsuz Ruhsal Durum	.17	.08	.24	2.00	.04

$$F=14.269 \quad p=.00 \quad R=.43 \quad R^2=.19$$

Tablo 7'deki verilere göre öğretmenlerin samimiyet algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .43, p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, samimiyete ait varyansın %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, samimiyet üzerindeki görece önem sıraları; değer bilmezlik ( $\beta = .24$ ), olumsuz ruhsal durum ( $\beta = .17$ ), bencillik ( $\beta = .08$ ) ve çıkarıcılık ( $\beta = .01$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olumsuz ruhsal durumun ( $t = 2.00, p < .05$ ) samimiyet üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre Samimiyetin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Samimiyet} = 4.55 + .01 \cdot \text{Çıkarıcılık} + .24 \cdot \text{Değer Bilmezlik} + .08 \cdot \text{Bencillik} + .17 \cdot \text{Olumsuz Ruhsal Durum}$$

Aşağıda Tablo 8'de çatışmanın toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8. Çatışmanın Toksik Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p
Sabit	4.18	.14	-	28.15	.00
Çıkarıcılık	.00	.16	.00	.05	.96
Değer Bilmezlik	.28	.17	.27	1.65	.09
Bencillik	.04	.11	.04	.36	.71
Olumsuz Ruhsal Durum	.06	.11	.06	.54	.58

$F=5.36$   $p=.00$   $R=.28$   $R^2=.08$

Regresyon analizi sonuçlarına göre Çatışmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Çatışma= 4.18 + .00\*Çıkarıcılık + .28\*Değer Bilmezlik + .04\* Bencillik + .06\*Olumsuz Ruhsal Durum

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma algılarının toksik liderliğin alt boyutları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ( $R = .28$ ,  $p < .05$ ). Bu yordayıcı değişkenler, çatışmaya ait varyansın %08'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, çatışma üzerindeki görece önem sıraları; değer bilmezlik ( $\beta = .28$ ), olumsuz ruhsal durum ( $\beta = .06$ ), bencillik ( $\beta = .04$ ) ve çıkarıcılık ( $\beta = .00$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise toksik liderliğin alt boyutlarının tamamının çatışma üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının iyi düzeyde olduğu, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının ise ortalamadan altında olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını çok az gösterdiği çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Çetinkaya ve Ordu; 2017; Kahveci, Bahadır ve Kandemir, 2019). Bazı çalışmalarda ise yöneticilerin toksik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2018; Demirdağ, 2018; Demirel, 2015; Uysal, 2018). “Demokratiklik ve okula adanma” ile “liderlik ve etkileşim” boyutları okul ikliminin alt boyutlarından en yüksek düzeyde olan; “çatışma” boyutu ise en düşük düzeyde algılanan boyutlar olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarında algılanan en yüksek boyut “olumsuz ruhsal durum” olarak; en düşük boyut ise “değer bilmezlik” boyutu olarak



belirlenmiştir. Bu bulgu Çetinkaya ve Ordu (2018) ve Demirel'in (2015) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise genelde negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük düzeyde ilişkiler okul ikliminin alt boyutu olan çatışma boyutu ile toksik liderlik ve alt boyutları arasında görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişkiler ise okul ikliminin alt boyutu olan liderlik ve etkileşim ile toksik liderlik ve etkileşim arasında görülmektedir. Bu sonuçlar Şentürk ve Sağnak (2012); Eroğlu ve Yılmaz (2015); Freiberg (1998); Kelly, Thornton ve Daugherty'nin (2005) okul yöneticilerinin liderlik davranışının okul iklimini etkilediği bulguları ile desteklenmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul ikliminin %44'ünün toksik liderliğin alt boyutları değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durum tarafından açıklandığı söylenebilir. Okul ikliminin toksik liderliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde olumsuz ruhsal durum okul iklimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin alt boyutu olan demokratiklik ve okula adanma üzerinde olumsuz ruhsal durumun; liderlik ve etkileşim üzerinde olumsuz ruhsal durum ve çıkarıcılığın; başarı etkenleri üzerinde olumsuz ruhsal durumun; samimiyet üzerinde olumsuz ruhsal durumun anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çatışma alt boyutu üzerinde ise toksik liderliğin alt boyutlarının tamamının birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Goldman (2011), araştırmanın bu bulguları ile paralel olarak toksik liderlerin işgörenlerin sadakatini, motivasyonunu, sağlığını, mutluluğunu ve dolayısıyla iklimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kasalak ve Aksu'nun (2016) toksik davranışların işgörenlerde olumsuz duyguların ortaya çıkması ve yinelenmesi şeklinde etki bıraktığı bulgusu ile; Reyhanoğlu ve Akın'ın (2016) toksik liderlik davranışlarının örgütlerde olumsuz bir hava yaratabileceği bulgularının araştırma sonucu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Okul yöneticileri okul iklimini daha verimli hale getirmeyi temel amaç edinmeli ve okulun niteliğini artırmayı kendi çıkarlarının üzerinde tutmalıdır. Yöneticilerin olumsuz ruhsal durum davranışlarının okul iklimi ve alt

boyutları arasında anlamlı birer yordayıcı olarak tespit edilmesi çarpıcı bir sonuçtur. Buna göre okul yöneticilerinin seçim şekli ve atanma kriterleri sadece bilimsel yeterlik alanı ile sınırlandırılmamalı, yöneticilerin ruhsal durum açısından da yeterli olması sağlanmalıdır. Bu çalışma sadece öğretmenlerin görüşleri alınarak ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Konu hakkında yöneticilerin bakış açısını da öğrenmek için çalışma grubu olarak yöneticilerin belirlendiği, veri toplama yöntemi olarak ise gözlem ve görüşmelerin gerçekleştirildiği araştırmalar yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Toxic Leadership Behaviors of School Administrators As Predictor Of Teachers' School Climate Perceptions**

\*

Nağihan Tepe - Gülşen Yılmaz  
*Samsun University, Novi Pazar University*

The subject of school climate has attracted the attention of researchers in the field of education in recent years. The reason for this growing interest in school climate may be the positive or negative impact of school climate on education and training activities. Before mentioning the various factors that affect climate, it is needed to define what school climate is. The fact that each school has its own personality can be expressed with the concepts of organizational climate or school climate (Şişman and Turan, 2005). School climate is a broad term that covers teachers' perceptions about the school's general working environment, formal organization, informal organization, personalities of the members and organizational leadership affecting them, but in summary, it can be defined as qualities in the school environment that separate one school from another and affect the behaviour of each member of the school ( Hoy and Miskel, 2012). It is possible to examine the sub-dimensions of the school climate as "democracy and commitment to school", "leadership and interaction", "factors of success", "sincerity" and "conflict" (Canlı, Demirtaş and Özer, 2018).

A positive school climate increases the performance and morale of the employees while increasing student success (Freiberg, 1998). In order to realize effective learning, which is one of the basic functions expected from schools, a positive learning and school climate must be established in school. To realize this function, one of the main determinants is the school principal (Şişman and Turan, 2005, p. 141). It can be said that the leadership behaviour of the school principal, who is the most important and influential individual in the school, is effective in creating the school climate (Hoy and Miskel, 2012; Korkmaz, 2007; Kelly, Thornton and Daugherty, 2005; Şentürk and Sağnak, 2012). How leaders develop their organizations and increase

the effectiveness of their followers is one of the topics that educators focus on (Pelletier, 2010; Lipman-Blumen, 2011). If the principal, who has the power, authority and position to affect the school climate, is capable, he can develop trust, open communication, cooperation and effective reformation mechanisms, on the other hand, if the principals are blind to critical information about their schools, they can make bad decisions (Kelly, Thornton, and Daugherty, 2005). Therefore, it can be said that the leadership behaviours and styles of school principals can affect the school climate both positively and negatively.

Toxic Leadership, which reveals the negative outcomes of leadership, is also frequently discussed within this context (Allum, 2011; Kasalak and Aksu, 2016; Kırbaç, 2013; O'Neill, 2017; Pelletier, 2010; Pelletier, 2012; Reed, 2004; Reyhanoğlu and Akin, 2016; Uysal, 2018; Yavaş, 2016; Zagross and Jamileh, 2016). Toxic leadership is defined as the leadership type that has negative characteristics and decreases the performance of the organization in general, with negative results (Reyhanoğlu and Akin, 2016). Toxic leadership has a comprehensive definition including the terms "destructive", "bully", "cruel" and "toxic" (poisoned) (Goldman, 2011) and includes other negative leadership behaviours (such as workplace bullying, rudeness, destructive leadership, etc.) (Smith and Fredricks-Lowman, 2019; Slow, 2016). It is possible to examine toxic leadership with the sub-dimensions of "self-interest", "not appreciating", "selfishness" and "negative mental state" (Çelebi, Güner and Yıldız, 2015).

In different fields, such as health (İzgüden, Eroymak and Erdem, 2016), politics (Allum, 2011, Herbert, 2011; Heppel, 2011), military (Reed, 2004; Gallus, Walsh, Van Driel, Gouge and Antolic, 2013) and organization (Bayrakçı, 2017; Goldman, 2011; Kasalak and Aksu, 2016), toxic leadership has been studied. In the field of education, there are also studies aimed to develop a scale related to toxic leadership (Bektaş and Erkal, 2015; Çelebi, Güner and Yıldız, 2015); examine toxic leadership perceptions of primary school teachers (Çelebi, Güner and Yıldız, 2013); investigate the relationship between the school leaders' toxic leadership behaviours and teachers' organizational cynicism attitudes, burnout levels, and organizational commitment (Çetinkaya and Ordu, 2018; Demirel, 2015; Kahveci, Bahadır and Karagül Kandemir, 2019; Yalçınsoy and Işık, 2018) and the relationship between school principals' leadership behaviour and school climate (Şen-

türk and Sağnak, 2012). However, it has not been reached a study that examines the relationship between school climate and school leaders' toxic leadership behaviours according to the teachers' perceptions.

Within this scope, aim of this study is to determine the effect of toxic leadership behaviours of school administrators' on teachers' perception of school climate by examining the relationship between school leadership and toxic leadership behaviours of school administrators according to teachers' perceptions. The data obtained from 245 teachers were used in the study conducted with relational survey model. According to the findings of the study, teachers' perceptions of school climate were good and school administrators' toxic leadership behaviours were below mean; in addition, negative, significant and medium relationships were found between school climate and its sub-dimensions and toxic leadership and its sub-dimensions. According to study results, 44% of the school climate was explained by the sub-dimensions of toxic leadership. When the results of the estimation of school climate according to the sub-dimensions of toxic leadership were examined, it was found that the negative mood was a significant predictor of school climate. It was concluded that the negative mental state predicts democratism and the dedication to school which is the sub-dimension of the school climate, while negative mental state and self-interest predicts leadership and interaction.

### **Kaynakça / References**

- Allum, F. (2011). Silvio Berlusconi and his 'toxic' touch. *Representation*, 47(3), 281-294.
- Amedome, S. N. (2018). The influence of leadership on school climate: A case of senior high schools in hohoe municipality of Ghana, *Academy of Educational Leadership Journal*, 22(2).
- Bayrakçı, E. (2017). Zehirli liderlik, Örgütsel zehirlenme ve zehirlenmeyi gidermede ifşa olasılığı üzerine nitel bir araştırma, *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34-56.
- Bektaş, M. ve Erkal, P. (2015). Örgütlerde toksisite davranışları: Toksik duygu deneyimleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği çalışması. *Research Journal of Business and Management*, 31(4), 519-529.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant Leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, 13(4), 436-466 .

- Bozkurt, S., Çoban, Ö., ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Haçettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Basım). Ankara: PegemA.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2013). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin toksik liderlik algıları. *Sekizinci Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. 145-147.
- Çetinkaya, H. ve Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-28.
- Demirel, N. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirdağ, S. (2018). The perceptions of academicians on organizational toxicity. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1319-1334.
- Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D. ve Wilson, S. (1995). School climate and leadership: Research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36-58.
- Eroğluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 280-308.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Gallus, J. A., Walsh, B. M., Van Driel, M., Gouge, M. C. ve Antolic, E. (2013). Intolerable cruelty: A multilevel examination of the impact of toxic leadership on U.S. military units and service members. *Military Psychology*, 26(6), 588-601.
- Goldman, A. (2011). Demagogue to dialogue: An alternative to toxic leadership in corporate downsizings. *Organizational Dynamics*, 40, 235–241.

- Heppel, T. (2011). Toxic leadership: Applying the Lipman Blumen model to political leadership. *Representation*, 47(3), 241-249, DOI:10.1080/00344893.2011.596422
- Herbert, J. (2011). The toxic presidency of George W. Bush. *Representation*, 47(3), 265-280, DOI: 10.1080/00344893.2011.596428.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori ve uygulama* (Çev. E. Turan). Ankara: Nobel.
- Hughes, W. ve Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. National School Climate Center (NSCC).
- İzğüden, D., Eroymak, S. ve Erdem, R. (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 262-276.
- Kahveci, G., Bahadır, E. ve Karagül Kandemir, İ. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 225-249.
- Kasalak, G. ve Aksu, M. B. (2016). Örgütler nasıl zehirlenir? Öğretim elemanlarının örgütsel toksisite algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 676-694.
- Kelly, R. C., Thornton, B. ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-28.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 57-91.
- Lipman-Blumen, J. (2011) Toxic leadership: A Rejoinder. *Representation*, 47(3), 331-342, DOI: 10.1080/00344893.2011.596444.
- Lubit, R. (2004) The tyranny of toxic Managers: An emotional intelligence approach to dealing with difficult personalities, *Ivey Business Journal*, 14-34.
- O'Neill, J. (2017). The toxic university: zombie leadership, academic rock stars, and neoliberal ideology. *Journal of Education Policy*, 33(3), 440-44. DOI: 10.1080/02680939.2017.1418729.
- Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2011). *Liderlik el kitabı: Etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir kılavuz*. (3. baskı). İstanbul: Optimist
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389. doi: 10.1177/1742715010379308.

- Pelletier, K.L. (2012). Perceptions of and reactions to leader toxicity: Do leader-follower relationships and identification with victim matter? *The Leadership Quarterly*, 23(3) 412-424.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 67-71.
- Mith, N. ve Fredricks-Lowman, I. (2019). Conflict in the workplace: A 10-year review of toxic leadership in higher education. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2019.1591512
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(1), 29-47.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Edt. Yüksel Özden, *Eğitim ve kul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: PegemA.
- Uysal, O. K. (2018).Ortaokullarda örgütsel toksisitenin kaynaklarının, etkilerinin ve örgütsel toksisiteyle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçınsoy, A., ve Işık M. (2018). Toksik Liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 1016-1025.
- Yavaş, A. (2016). Sectoral differences in the perception of toxic leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,229, 267-276.
- Zagross, H. ve Jamileh, Z. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Tepe, N. ve Yılmaz, G.(2020).Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25),3360-3381.DOI: 10.26466/opus.667320



## Sosyal Hizmetler Ön Lisans Eğitimi ve Müfredatında Karşılaşılan Sorunlar

DOI: 10.26466/opus.668953

\*

Hıdır Apak \*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mardin/Türkiye

E-Posta: [hidirapak@artuklu.edu.tr](mailto:hidirapak@artuklu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-2330-3093](https://orcid.org/0000-0002-2330-3093)

### Öz

*Bu çalışma, ön lisans sosyal hizmetler programlarında görevli öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitiminin sorunlarını, müfredat durumunu ve önerilerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ön lisans mezunu sosyal hizmetler yardımcıları çalışacakları alanlarda büyük bir boşluğu dolduracaklardır ancak tartışılması gereken asıl konu bu bireylerin nasıl daha iyi eğitilmeleri gerekliliğidir. İşte bu çalışma bu soruya öğretim elemanları gözüyle bir katkı sağlamaya çalışmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitimi ile ilgili deneyimlerini ve düşüncelerini anlama ve tanımlamayı içerme gereksinimi duyulduğu için nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı meslek yüksekokulları sosyal hizmetler programlarında görevli öğretim elemanlarından gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 10 öğretim görevlisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formudur. Nitel görüşmeler bittikten sonra veri analizine geçilmiş ve ilk olarak görüşmeler ve notlar temize geçirilmiştir. Elde edilen notlar içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin kodlanması sonucu, toplamda üç genel tema ortaya konulmuştur. Bu genel temalar; sosyal hizmetler eğitimiyle ilgili karşılaşılan temel sorunlar, sosyal hizmetler müfredatına yönelik görüşler ve sosyal hizmetler eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler şeklinde dir.*

**Anahtar Kelimeler:** Meslek yüksekokulu, müfredat, ön lisans, sosyal hizmetler, sosyal hizmetler eğitimi.,

## Problems Encountered in Associate Degree Social Services Education and Curriculum

\*

### Abstract

*This study aims to reveal in depth the problems, curriculum status and suggestions of the social services education from the point of view of lecturers who are working in associate degree social services programs. Associate degree social services assistants will fill a huge gap in their fields of work, but the main issue to be discussed is how these individuals should be better educated. This study tried to contribute to this question from the perspective of lecturers.*

*Qualitative method was preferred in the research since it was necessary to include the experiences and thoughts of teaching staff about social services education. The study group consists of 10 lecturers who volunteered to participate in the study voluntarily. The data collection tool is a structured interview form prepared by the researcher. After qualitative interviews, data analysis was conducted and firstly interviews and notes were decoded. The obtained notes were examined by content analysis technique. As a result of the coding of the data obtained, three general themes were revealed. These general themes are basic problems encountered in social services education, views on the social services curriculum, and suggestions for improving the quality of social services education.*

**Keywords:** *Vocational school, curriculum, associate degree, social services, social services education*

## Giriş

Meslek yüksekokulları (MYO), ön lisans derecesi veren, belirli mesleklere yönelik nitelikli ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan ve iki yıllık eğitim öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur (YÖK, 1981). Yirminci yüzyılın en önemli gelişmelerinden biri olarak kabul edilen ön lisans eğitimi, artan yükseköğretim talebini ve ara insan gücü gereksinimlerini karşılamak amacıyla birçok ülkede geniş bir ilgi görerek yaygınlaşmıştır (Ergin ve Yağcı, 2003). MYO'larda verilen eğitim ile bireylere ilgili mesleklerin beklentilerini karşılayacak nitelikte teorik ve uygulamaya dönük bilgi ve beceri kazandırma amacı güdülmektedir (Bozkurt ve Şener, 2013). Aynı zamanda iş dünyası ile mesleki eğitim arasındaki beklentilerin aynı doğrultuda olmasının sağlanması son derece önemlidir. Diğer bir ifadeyle, iş dünyasının beklentileri ile toplumun dinamiğini oluşturan gençlerin geleceğe ilişkin beklentilerin birbiriyle örtüşmesi gerekmektedir (Durnalı, Orakcı ve Özkan, 2018).

MYO bünyesinde kurulan birçok programdan biri de sosyal hizmetler programıdır. Sosyal hizmetler programı; sosyal hizmetler alanında, mesleki yeterlilikler temelinde, ön lisans düzeyinde eğitim öğretim verilen, mesleki beceri ve deneyim kazandırılan, yasal yetkiler çerçevesinde mesleklerini yapabileme sorumluluğunu taşıyan ara elemanları yetiştiren bir diploma programıdır (Apak, 2019). Sosyal hizmetler ön lisans eğitimi eğitim sistemlerine uygun bir şekilde bütün Dünya'da örnekleri olan bir eğitim kademesidir (Tomanbay, 2011: 5).

Türkiye'de sosyal hizmetler ön lisans eğitiminin gelişimi 1960-1980 yılları arası 'denemeler dönemi', 1980-2007 yılları arası 'oluşamama dönemi', 2008-2013 yılları arası 'hazırlık ve başlangıç' ve 2013 yılı sonrası 'büyüme dönemi' olarak tasnif edilebilir (Apak, 2018). Türkiye'de ilk defa 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde kurulan ve sosyal hizmetler alanında çalışan ara elemanların niteliklerini artırmak, ihtiyaç duyulan yeni ara elemanları yetiştirmek amacı güden (Çay, 2011; Oral, 2017) bu program 2013 sonrasında hem açık öğretim bağlamında hem de örgün eğitim bünyesinde ciddi bir artış gerçekleştirerek günümüze kadar gelmiştir.

ÖSYM (2019) ve Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2019) verilerine göre sosyal hizmetler programı; üçü açık öğretim fakültesinde ve elli altısı ise örgün eğitim veren meslek yüksekokullarında olmak üzere toplam elli beş

farklı üniversitede yer almaktadırlar. Elli beş üniversitenin içerisinde bulunan programın yirmisi vakıf üniversitesi programıdır. 2018–2019 eğitim döneminde sosyal hizmetler ön lisans programına 29 bin 351 öğrenci yeni kayıt yaptırmış ve toplam öğrenci sayısı 197 bin 611 sayısına ulaşmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, sosyal hizmetler ön lisans eğitimi veren yükseköğretim programlarında görevli 189 öğretim elemanı bulunmaktadır. Akademisyenlerin büyük çoğunluğunu öğretim görevlileri (167) oluştururken bunu sırasıyla doktor öğretim üyesi (15) ve profesör (2) kadroları takip etmektedir.

Programın temel amacı, öğrencilere sosyal çalışma alanlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve teknik yetkinliği kazandırmak ve karşılaşılabilecekleri mesleki sorunlara çözüm üretebilecek nitelikler ile donatılmalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca hem sosyal hizmetlerin örgütlenmesi ve uygulanmasında gereksinim duyulan yeni ara elemanlar yetiştirmeyi hem de halen sosyal hizmetler alanında çalışan yardımcı personelin niteliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal hizmetler alanlarında çalışan bireyler ile profesyonel olarak çalışan sosyal çalışmacı arasındaki orta kademe insan gücünün yetiştirilmesini amaçlayan eğitim programları uygulanmaktadır. Sosyal hizmetler ön lisans programı, sosyal hizmetler alanlarında istihdam açısından ara eleman boşluğunu doldurma işlevini yerine getirmektedir. Bu programda okuyan öğrenciler genel olarak, sosyal hizmetler alanlarında çalışabilecek nitelikli iş gücü olarak mezun olmaktadır.

Sosyal hizmet kurum ve kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren en önemli kaynaklardan biri olabilecek MYO'lar, mesleki eğitimle birlikte iyi yetişmiş sosyal hizmetler mezunları aracılığıyla sosyal çalışma alanlarında var olan yardımcı ve vasıfsız iş gücünü azaltacaktır. Bunun yanında ülkenin sosyal hizmetler üretimine de önemli katkılar sağlayacaklardır.

Meslek yüksekokulları, gelişmekte ve kalkınmakta olan ekonomiler için önem taşımakla birlikte ülkemizde ne yazık ki çok ciddi sorunları bulunmaktadır (Ünver, Yaylı ve Ceylan, 2009). Bu sorunlardan payını sosyal hizmetler programı da almaktadır. 2013 yılından sonra sosyal hizmetler programında yaşanan kontrolsüz büyüme ve buna bağlı olarak öğrenci kontenjanlarının hızla yükselmesi, açılan programlarda eğitim konusunu çok önemli bir yere taşımaktadır. Hem yeni bir program olması hem de öğrenci sayısının ve programın çok fazla olması eğitimi tartışmayı zorunlu kılmaktadır.

Ülkemizde meslek yüksekokullarında bulunan programlarının eğitimle ilgili karşılaşılan sorunları ele alan çok sayıda çalışma vardır (Göktürk, Aktaş ve Göktürk, 2013; Küçüköksel ve Akpınar, 2016; Türkeri, 2014; Uçar ve Özerbaş, 2013; Yıldırım, Sertel ve Özmen-Akyol, 2017). Ancak bu bağlamda sosyal hizmetler programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Sosyal hizmetler programının daha iyi seviyelere gelmesi için var olan ve muhtemel sorunların tespitine ve çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ve müfredatla ilgili mevcut sorunlara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri önem taşımaktadır. Uçar ve Özerbaş (2013) MYO'larda görevli öğretim elemanlarının eğitim ve sorunlar hakkındaki düşüncelerini ele aldıkları çalışmaları sonucunda, mesleki ve teknik eğitimde yenilemeye gidilmesini, öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimle ilgili şikâyetlerinin önemsenmesi gerekliliğini ve okullarda verimin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tüm bu düşüncelerden hareketle bu çalışma, ön lisans sosyal hizmetler programlarında görevli öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitiminin sorunlarını, müfredat durumunu ve önerilerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ülkemizde sosyal hizmetler ön lisans eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar (Apak, 2018; Tomanbay, 2011; Yarcı ve Alpman, 2015) henüz oldukça yetersizdir. Bu çalışmalarda sosyal hizmetler programlarının eğitimi ve müfredatında karşılaşılan sorunlara değinilmemiştir. Bu çalışmanın amacı da bu alanda var olan çalışma sınırlılığı dikkate alınarak literatüre katkı sağlamaya çabalamaktır.

## Yöntem

Araştırmada öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitimi ile ilgili deneyimlerini ve düşüncelerini anlama ve tanımlamayı içerme (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 243) gereksinimi duyulduğu için nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırma, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle bir fenomenle ilgili çeşitli deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmaktadır (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994 Akt: Creswell, 2014).

### *Çalışma grubu*

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç; gö-reli olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örnekleme, çalışılan proble-me taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136). Araştırmanın nitel bölümüne katılan akade-misyenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi çerçevesinden ba-kılarak; örgün öğretim kurumlarından sosyal hizmetler programlarının böl-üm başkanları seçilmiştir. Sosyal hizmetler programının 55’i örgün eğitim veren meslek yüksekokullarında yer almaktadırlar. Öncelikle açıköğretim ve uzaktan eğitim veren öğretim kurumları hariç e-posta adresine ulaşılabilen (web sitesinde bulunan) 45 sosyal hizmetler programı bölüm başkanına bil-gilendirme e-postası atılmış ve bu mesaja dönüş yapan öğretim elemanları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyal hizmetler programlarında gö-revli öğretim elemanlarından gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 10 öğ-retim elemanı oluşturmuştur. Yapılan araştırmada 10 farklı programda katı-lımcıya ulaşılarak programların neredeyse %20’sine ulaşıldığı ifade edilebilir.

### *Veri toplama aracı*

Araştırmanın veri toplama aracı; araştırmacı tarafından araştırmanın ama-cına uygun olarak hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formudur. Soru formu oluşturulurken deneyim veya davranış, düşünce, inanç ve duygu so-rularının (Kümbetoğlu, 2012) yer almasına dikkat edilmiştir. Soru formu oluşturulurken iki alan uzmanından destek alınmıştır. Soruların araştırma-nın amacı ve alt amaçları bağlamında olup olmadığı incelenmiş ve soru for-munun taslak hali oluşturulmuştur. Soru formu oluştuktan sonra sosyal hiz-metler programından bir akademisyenle pilot görüşme yapılmıştır ve bu gö-rüşme sonucunda soru formuna son hali verilmiştir. Yapılandırılmış soru formu 6 temel soru ve bu temel soruların altında oluşturulan sonda sorular-dan oluşmaktadır.

## Verilerin analizi

Nitel veriler, öğretim elemanların 5'i ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, 3'ü ile telefonla ve 2'si ile de mail yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, Şubat ve Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirmiştir. Nitel görüşmeler bittikten sonra veri analizine geçilmiş ve ilk olarak görüşmeler ve notlar temize geçirilmiştir. Elde edilen notlar içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi; bir içeriği inceleme ve anlama tekniğidir. Bu tekniğe göre araştırmacı ilk olarak tutulan notlar okumuş, verileri tek tek inceleyerek bazı notlar almış sonrasında ise içeriğe uygun kod ve kategoriler oluşturmuştur. Elde edilen kod listesi ve kodlama içeriğinin dökümü alınarak üç alan uzmanı incelemesine tabi tutulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda tema isimleri ve kodlamalarda önerilen düzeltmeler yapılmıştır.

Elde edilen kod frekansları (f); katılımcıların, sorulan sorulara göre neyi kaç defa ifade ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla bulunan frekanslar, katılımcı sayısını değil analiz yoluyla saptanan ifadelerin sıklığını göstermektedir. Tematik bir analizin yanında katılımcılardan doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda öğretim elemanlarına ait bilgiler sadece katılımcı numaraları (ÖE1, ÖE8 gibi) ile ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirlik bağlamında elde edilen veriler inandırıcılık, aktarılabirlik ve uzman görüşü ile sağlanmıştır. Araştırılan konuya ilişkin farklı bakış açılarının, farklı algıların ve farklı deneyimlerin konmasına gayret edilmiş, inandırıcılığın artmasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca uzman incelemesi bağlamında alanında yetkin üç uzman, araştırmacı ile birlikte değerlendirme yapmıştır. Uzmanlar tarafından literatür ışığında belirlenen kavramsal çerçeveye uygun bir şekilde analizler edilmiştir. Aktarılabirlik bağlamında elde edilen verilerle ortaya çıkan kavram ve temalar doğrultusunda katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulup yorumlanmaktadır. Elde edilen verilerin kodlanması sonucu, toplamda üç genel tema ortaya konulmuştur. Bu temalar Şekil

1’de gösterilmiştir. Bu genel temalar; sosyal hizmetler eğitimiyle ilgili karşılaşılan temel sorunlar, sosyal hizmetler müfredatına yönelik görüşler ve sosyal hizmetler eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler şeklindedir. Söz konusu 3 temanın altında kategoriler ve kodlar bulunmaktadır.



Şekil 1. Nitel Veri Analizi Sonucu Oluşan Temalar

### Sosyal Hizmetler Eğitimiyle İlgili En Temel Sorunlar

Bu tema altında öğretim elemanlarına sosyal hizmetler ön lisans eğitimiyle ilgili en temel sorun alanlarının ne olduğu sorulmuştur. Katılımcıların bu temada, bireysel düşüncelerini ve eğitim verirken edindikleri deneyim ve izlenimlerini yansıttıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu karşılaşılan sorunları 'eğitimin içeriği' (f=17) ve 'kimlik ve istihdam' (f=16) üzerinden tanımlamışlardır. Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların eğitimde karşılaştıkları sorunlar için diğer kategoriler 'akademisyen merkezli' (f=12), 'YÖK merkezli' (f=12) ve 'öğrenci merkezli' (f=7) kategorileridir.

Ön lisans eğitimi ile ilgili karşılaştıkları temel sorunlara yönelik görüşlerini belirten öğretim elemanlarının bir kısmı *eğitimin içeriği* (f=16) ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 1'de bu durumu da *daha çok staj* (f=8) ve *müfredat sorunu* (f=5) üzerinden ifade etmektedirler.



**Tablo 1. Eğitimin içeriği bağlamında karşılaşılan sorunlar**

Eğitimin İçeriği	f
Staj sorunu	8
Kaynak kitap sıkıntısı	1
Müfredat sorunu	5
Teorik – uygulama uyumsuzluğu	3
Toplam	17

ÖÖ1 staj uygulaması bağlamında kamu kurum ve kuruluşlarıyla sorunlar yaşandığını “Öğrencilerimizin staj problemi yaşamalarındaki temel neden ön lisans öğrencilerine kamu kurum ve kuruluşlarının çok sıcak bakmamasından kaynaklı yer bulamama” şeklinde ifade ederken; ÖÖ7 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Eğitim sürecinde staj yerlerinin öğrencilere ön lisans olduğu için stajyer olarak kabul etmeme üzerine eğilim göstermesi eğitim sürecinin uygulamalarla desteklenmesi açısından olumsuzluklar teşkil etmektedir.”

Müfredat sorunu da katılımcılar dile getirirken daha çok müfredat birlikteliğinin olmaması üzerinden tanımlamışlardır:

- “Türkiye’de sosyal hizmet ön lisans programlarının en temel sorunları arasında lisans eğitiminde olduğu gibi her üniversitenin kendine göre bir müfredat oluşturmaya çalışması ve müfredat birliğinin olmamasının olduğu kanımsındayım.” (ÖÖ8)
- “Ders müfredatlarının üniversiteden üniversiteye çok farklılık göstermesi bir sorun olarak görülebilir.” (ÖÖ5)

Tablo 2’de kimlik ve istihdam kategorisi altında en fazla üzerinde durulan konu sosyal hizmetler ön lisans eğitiminin ne olduğu ve belirsizliği üzerinden şekillenmiştir.

**Tablo 2. Kimlik ve istihdam sorunları**

Kimlik ve istihdam	f
Görev tanımının (Unvan) olmaması	2
İstihdamın olmaması	4
Atama olmayışı	2
Kimlik ve amaç sorunu	3
Lisansın alt alanı gibi görünmesi	5
Toplam	16

ÖÖ10 bu durumu *kimlik ve amaç sorunu* (f=3) ve *sosyal hizmet lisansının altı* (f=5) gibi görünmesi bağlamında şu şekilde ifade etmektedir:

- *“Kimlik ve amaç sorunu en büyük sorundur. Aslında bu programların açılış amacı, neden açıldığı, kim olduğu konuları net değildir... Program mezunlarının nereden, ne olarak çalışacak olabilmelerinin net olmaması da bir başka sorun... Programın sosyal hizmet lisans bölümü alt programı olarak görülmesi de bu anlamda bir problem olarak karşımızda durmaktadır. Yani biz zannediyoruz ki sosyal hizmetler ön lisans deyince işte hemen aklımıza sosyal hizmet lisans programlarının yardımcı veya iki yıllığı gibi bir şey anlaşılıyor. Hâlbuki böyle değil çok farklı programlar olduğunu ifade edebiliriz.”*

Kimlik ve istihdam kategorisi altında *atama* (f=2) ve *istihdamın olmayışı* (f=4) da eğitimde karşılaşılan sorunların başında geldiğini ifade eden katılımcılara rastlanılmaktadır. ÖÖ7 bu durumu *“Ön lisans sosyal hizmetler bölümünün halen KPSS ile atamasının olmayışı öğrenciler açısından endişe oluşturmakta ve bölümü okuma şevk ve heyecanını azaltmaktadır”* şeklinde ifade etmektedir. ÖÖ3 ise bu durumu *“Ön lisans için herhangi bir atama kadrosunun verilmemesi ve görev tanımının belirlenmemesi”* şeklinde dile getirirken ÖÖ5 kodlu katılımcı ise benzer şekilde *“Kamu sektöründe sosyal hizmet ön lisans mezunlarına yer verilmemesi ve meslek unvanının henüz belirlenmemiş olması”*nu en büyük sorun alanlarından biri olarak ifade etmektedir.

Araştırmada bazı katılımcılar eğitimde karşılaşılan sorunları ifade ederken *akademisyen merkezli* (f=12) sorunlara da vurgu yapmışlardır. Tablo 3'te görüldüğü üzere 'Alandan olmayan akademisyenlerin' (f=7) var olması, 'akademisyen eksikliği' (f=3) ve 'üniversite yönetim ve akademisyenlerin dar bakış açıları' (f=2) gibi kodlara başvurmuşlardır.

**Tablo 3. Akademisyen merkezli sorunlar**

<b>Akademisyen merkezli</b>	<b>f</b>
Akademisyen eksikliği	3
Alandan olmayan akademisyenler	7
Akademisyenlerin dar bakış açıları	2
<b>Toplam</b>	<b>12</b>

Katılımcıların görüşlerine ilişkin aşağıda örnekler sunulmuştur:

- *“Sorunların bir kısmı nitelikli sosyal hizmet alan kökenli akademisyen eksikliği ve üniversite yönetim ve akademisyenlerin dar bakış açılarından kaynaklanmaktadır.”* (ÖÖ6)

- “En temel sorun da liyakatli ve yeterli öğretim elemanlarının olmayışıdır.” (ÖÖ9)
- “Sosyal hizmetler programlarında eğitim veren öğretim elemanlarının alan bilgisine sahip olmamaları veya alandan uzak kişiler olması ve ilgili müfredatlardan uzak olması başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır... Bu durum verilen eğitimin niteliksiz olması öğrencilerin de dolayısıyla niteliksiz olarak yeterince eğitim almadan mezun olabilmelerine neden olabilmektedir.”(ÖÖ10)

Ön lisans eğitiminde karşılaşılan problemleri tanımlarken akademisyenlerin bir kısmı olaya daha makro bir bakış açısıyla yaklaşarak YÖK merkezli (f=12) sorunları aktarmışlardır.

**Tablo 4. YÖK merkezli sorunlar**

YÖK merkezli	f
Açık öğretimin olması	2
Abartılı kontenjanlar	2
DGS’de haksız dağılım	5
Çok sayıda programın olması	3
Toplam	12

Tablo 4’te görüldüğü üzere daha çok ‘Dikey Geçiş Sınavı’nda (DGS) haksız dağılım’ (f=5), ‘çok sayıda programın olması’ (f=3), ‘abartılı kontenjanlar’ ve ‘açık öğretimin olması’ (f=2) gündeme getirilmiştir. DGS konusunda pek çok sorun yaşadıklarını ifade eden bir katılımcı “DGS ile birçok bölümden sosyal hizmete geçiş varken; sosyal hizmetler programından diğer bölümlere geçiş sınırlı sayıda söz konusu” (ÖÖ5) olma durumunu dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise sosyal hizmetler alanlarıyla alakası olmayan diğer program mezunlarıyla DGS’de yarışmalarının adaletsizliğine dikkat çekerek düşüncelerini şöyle aktarmıştır: “Programdan mezun öğrenciler DGS ile kendi alanlarıyla ilgi doğrudan ilişkili olan bir bölüm olan sosyal hizmet lisans bölümüne geçmek istediklerinde pek çok farklı program mezunu ile yarışmaktadırlar. Ancak bu programların çoğu sosyal hizmet lisans ile alakası olmaması bir sorun oluşturmaktadır.” (ÖÖ4)

Sosyal hizmetler eğitimi ile ilgili sorunlardan birinin de açıköğretim modelinin uygulanması olarak gösterilmiştir. ÖÖ2 bu durumu “Açık öğretimden bu bölümün okutulması kadar mantıksız bir şey olduğunu düşünmüyorum” diyerek net bir şekilde ortaya koymuştur. Daha çok Yüksek Öğrenim Kurumu’nun

elinde olan kontenjan sorunu ve program fazlalığı da dile getirilen sorunlardan bazılarıdır. Bu tarzda düşünen katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

- “Ayrıca üniversitelerde kontrolsüz bir şekilde sosyal hizmet bölümlerinin açılması da ilerde sosyal hizmet ön lisans mezunu olan kişilerin istihdamında sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.” (ÖÖ8)
- “Çok fazla ön lisans programının olması bir sorundur.” (ÖÖ9)
- “Son yıllarda sayısı gittikçe artan sosyal hizmetler ön lisans programlarının yaygınlaşması ciddi bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.” (ÖÖ5)

**Tablo 5. Eğitimle ilgili öğrenci merkezli sorunlar**

Öğrenci Merkezli Sorunlar	f
Bilinçsiz tercihler	3
Öğrenci isteksizliği	3
Düşük puanlı öğrenci	1
Toplam	7

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bir kısmı eğitimde karşılaşılan sorunları ‘öğrenci merkezli’ (f=7) bağlamında ele almışlardır. Burada daha çok ‘öğrenci isteksizliği’ (f=3), ‘bilinçsiz yapılan tercihler’ (f=3) ve ‘düşük puanlı öğrenci’ (f=1) profili gündeme getirilmiştir. Bu alandaki görüşlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

- “Öğrencilerin yanlış ve eksik yönlendirilerek bu alanı tercih etmeleri ve kendilerini geliştirmedeki isteksizlikleri ciddi bir sorundur.” (ÖÖ6)
- “Bilinçli yapılmayan tercihler eğitim önündeki engellerden biri. Burada söylemek istediğim öğrenciler bu programı tercih ederken kulaktan doğma bilgiler ile tercih ediyorlar. Aslında bu programdan mezun olduktan sonra dâhil olacakları iş alanlarının kendileri için çok uygun olmadığını anlayınca bu meslekten soğuyorlar.” (ÖÖ1)

İşsizlik ve istihdam sorunu sosyal hizmetler mezunu bireylerin karşılaştığı sorunların başlarında gelmektedir. Tablo 6’da bu bağlamda akademisyenlere var olan bu soruna yönelik eğitim kalitesinin bir etkisinin olup olmadığı sorulmuş ve büyük çoğunluk (n=8) etkinin var olduğunu iddia etmiştir.

**Tablo 6. İşsizlik ile sosyal hizmetler programlarının eğitim kalitesi ve yeterliliklerinin etkisine ilişkin görüşleri**

Soru	Evet (n)	Hayır (n)
Sosyal hizmetler programlarının eğitim kalitesi ve yeterliliklerinin işsizlik sorununa etkileri var mıdır?	2	8

Eğitimin işsizliğe bir etkisinin olduğunu düşünen katılımcılar bu durumu da daha çok açıköğretimin var olması, her yıl binlerce mezun verilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirmemeleri, akademisyenlerin işlerini doğru yapmamaları ve eğitim sistemindeki bozukluklarla ilişkili açıklamaktadırlar. Katılımcıların bu konudaki görüşlere ilişkin örnekler şöyledir:

- “Eğitim kalitesi bütün meslekler için geçerli ama en büyük sorun açık öğretim sosyal hizmet mezunu binlerce sosyal çalışmacı adayı olmasından kaynaklı işsizlik artmaktadır. Ayrıca bölüm dışı akademik personelin özellikle sosyal hizmet bölümlerine ya da diğer bölümlere doldurulmasıyla var olan kalite gittikçe de düşürülmektedir.” (ÖÖ3)
- “İşsizlik sayısının artması bazı faktörlere dayandırılabilir. Örneğin kamu atamalarında bu bölüm mezunlarına yer verilmemesi gibi. Diğer bir önemli faktör ise başta ön lisans sosyal hizmet olmak üzere sosyal hizmet mesleğinin kendini yeterince topluma kabul ettirememesidir. Çünkü bir mesleğin saygınlığı onun toplumdaki algısından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu noktada özellikle STK’ların sosyal hizmet mezunlarından yararlanması belki biriken işsiz mezun sayısını azaltabilecektir. Diğer taraftan mezunların mezuniyet sonrası kendini geliştirmeleri ve özellikle STK ve STÖ’lere yönelmeleri önem taşımaktadır.” (ÖÖ5)
- “Sosyal hizmetler programlarının eğitim kalitesi ve yeterlilikleri elbette ki diğer sorunlar kadar olmasa da işsizliğe etki etmektedir. Alanı tanımayan yanlış yönlendirmelerle bölüme gelip iki yıl boyunca kendisine hiçbir şey katmadan, kendini geliştirmeden mezun olan yığınlar elbette ki karşılaşacakları en temel sorun işsizlik olacaktır. Mevcut hocaların niteliksiz olması, çoğunun alan dışı olması, hocaların odak noktalarının sadece derse girip çıkmak olduğu onun dışından sadece kendilerini akademik olarak yükselmek gibi dertlerinin olduğu göz önüne alındığında öğrencileri doğru eğitemedikleri ve iyi yönlendiremedikleri ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlar toplandığında mevcut sorunların yanı sıra eğitim kalitesi ve yeterliliğinin ne derece önemli olduğu oraya çıkmaktadır.” (ÖÖ6)

Bazı katılımcılar ise işsizlik sorununun eğitimden bağımsız olduğunu ifade etmektedir. ÖÖ9 istihdamın eğitimle bir ilişkisi olmadığını şu şekilde

ifade etmiştir: “Ülkemizde istihdam olanaklarının oluşturulmasında eğitim kalitesine ve yeterliliklere bakılmadığından herhangi bir etkisi olmadığını düşünüyorum.” ÖÖ8 ise benzer şekilde “Alınan eğitime bakıldığında birey ilerde mesleğini icra edebilecek yeterli donanımlara sahip olmaktadır. Dolayısıyla program içerisinde verilen eğitimin bunda çok az bir etkisi vardır. İstihdam noktasında herhangi bir bağlantılarının olmadığı düşüncesindeyim” diyerek eğitim ile istihdam arasında bir bağın olmadığına vurgu yapmıştır.

### **Sosyal Hizmetler Müfredatına Yönelik Görüşler**

Sosyal hizmetler müfredatı ile ilgili görüşler ve yaşanan sorunlar üzerinden görüşmecilere yöneltilen sorular; karşılığı aranan ve nitel araştırma merkezlerinden olan bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde; öğretim elemanlarının ön lisans müfredatının yeterliliğine ilişkin görüşleri ve var olan müfredatlarını revize kriterleri olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu (n=6) müfredatlarını yetersiz görmektedir. İki öğretim elemanı yeterli görürken iki öğretim elemanı ise bu konuda net bir fikir ortaya koymamıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının bir kısmının müfredatla ilgili tutumlarının olduğu ve bu tutumların çoğunluğunun ‘olumsuz’ olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 7. Ön lisans müfredatının yeterliliğine ilişkin görüşler**

Kategoriler	f	Kategoriler	f
<b>1. Yeterli</b>	2	<b>2. Yetersiz</b>	
		Uygula alanı olmaması	1
		Teorinin yoğun olması	5
<b>3. Kararsız</b>		Süpervizör eksikliği	3
Kendimi yeterli görmüyorum	1	Özgün değil	4
Üniversite bazlı bakılabilir	2	Öğrenci profiline uygun değil	3
		Batı merkezli	2
		Müfredatlar arası farklılıklar	3

Sosyal hizmetler müfredatını yetersiz gören katılımcıların görüşleri daha çok teorinin yoğun olması (f=5) bağlamında gerçekleşmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte sorulan “Programınızda okutulan derslerin ağırlıkları ne şekildedir? sorusuna öğretim elemanları genellikle alan derslerinin ve teorik derslerin yoğunlukta olduklarını ifade etmişlerdir.

- “4 dönem boyunca toplamda gösterilen 32 dersin 21 tanesi alan dersi ve 11 tanesi alan dışı dersi. Kuramsal dersler 3 tane ve uygulama dersi ise 2 tane. (ÖÖ1)
- “Dersler ağırlıklı olarak alan dersleri ve kuramsaldır. Uygulamalı derslere daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (ÖÖ2)
- “Ağırlık alan dersleridir. Uygulamalı ders bulunmamaktadır.” (ÖÖ4)
- “Programımızda okutulan derslerin çeşitliliğine bakıldığında derslerin, alan dersleri, kuram dersleri ve uygulamalı derslerden oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla ders dağılımının uygun olduğunu düşünmekteyim.” (ÖÖ5)

Sosyal hizmetler müfredatını yetersiz gören katılımcıların bir kısmı ise müfredatın özgün olmaması (f=4), öğrenci profiline uygun olmaması (f=3), süpervizör eksikliği (f=3) ve müfredatlar arası farklılıklar (f=3) üzerinden düşüncelerini şekillenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine ilişkin örnekler şöyledir:

- “Sosyal hizmetler eğitim müfredatları uygulama alanı ve yetersiz altyapıdan kaynaklı sahadaki uygulamalardan bağımsız teorik eğitimle verilmektedir. Çünkü sahada çalışan alanında uzmanlaşmış ve Sosyal Hizmet mezunu meslek elemanı yetersiz, birçok ilçede çalışan sosyal hizmet uzmanı yok, bu nedenle sağlıklı uygulama eğitimi ve desteği veren meslek elemanı yetersiz.” (ÖÖ3)
- “Sosyal hizmet müfredatı yeterli değildir. Müfredatlar genel olarak lisans müfredatları ile benzerlik göstermektedir. Ön lisans düzeyine özgün öğrenci profili dikkate alınarak yeni müfredat belirlenmelidir.” (ÖÖ4)
- “Türkiye’de sosyal hizmetler eğitiminin müfredatı kesinlikle yeterli değildir. Bu sorun sadece sosyal hizmetlerde değil hemen hemen bütün sosyal bilimlerde mevcuttur. Avrupa merkezci, batıcı, pozitivist ve seküler eğitim müfredatı anlayışı hâkimdir. Daha çok batı kaynaklarının sadece çevirisi yapılarak müfredatımıza entegre edilmektedir” (ÖÖ6)
- “Türkiye’de sosyal hizmet müfredatı teorik derslerinin yanında uygulamalı derslere de çok fazla ihtiyaç duymaktadır.” (ÖÖ8)
- “Genel olarak değerlendirildiğinde yeterli değil. Müfredatta programdan programa farklılıklar olduğunu görüyoruz... Bu anlamda bir sorun karşımıza çıkıyor. Yeterli değil ve farklı. Herkes aslında yani öğrencinin bu kimlik, amaç, neden gibi unsurlarına değil de kendi içinde sahip olduğu, özelliklerine göre ders belirliyor. Bu da bir birliğin, amacın belirlenmesini zorlaştırabiliyor.” (ÖÖ10)

Müfredatların yeterli olduğunu düşünen ÖÖ2 düşüncelerini “Müfredatın 2 yıllıklar açısından yeterli olduğunu düşünüyorum” şeklinde açıklarken; ÖÖ9 ise

bir şerh düşerek *“Türkiye’de benim incelediğim üniversitelerin büyük çoğunluğunda eğitim müfredatının yeterli olduğu görüşünü taşımakla beraber, uygulamaya biraz daha ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Müfredatların yeterliliği konusunda net bir tavır ortaya koymayan ÖÖ5 ise bu durumun üniversitede üniversiteye göre değişebileceğini şöyle aktarmıştır: *“Ders müfredatının ülkemizde yeterliliği konusunda üniversite bazlı değerlendirme yapmak daha doğru olacaktır. Bazı üniversitelerin ders müfredatları yeterliken diğer bazı üniversitelerin yetersiz ve alan uygulamalarında çok yararlı olmayacağı düşünülen bazı dersler yer almaktadır.”* Benzer olarak kendisini bu konuda yeterli görmeyen ÖÖ1’de yeterliliğe ilişkin nötr bir tavır takınmıştır: *“Bu konuda şu aşamada görüş belirtmem çok yerinde olmayabilir çünkü kendimi bu alanda henüz yeterli seviyede görmemekteyim.”*

Görüşülen katılımcıların hepsi müfredatlarını bir kez da olsa revize ettiklerini ifade etmişlerdir. Müfredatlarını *“Dersler hemen hemen 2 yılda bir revize edilmektedir”* (ÖÖ6) şeklinde iki yılda bir revize ettiklerini ifade eden akademisyenler olduğu gibi derslerin *“Müfredatın her yılsonunda bölüm hocalarıyla beraber revize edildiğini”* (ÖÖ7) ifade eden öğretim elemanları da vardır.

Müfredatların sık sık değiştirilmesinin çeşitli sorunları içinde barındırdığını ÖÖ10 şu şekilde ifade etmiştir:

- *“Çok sık değişmiyor. Bunun temel nedeni değişiklik yapıldığında 2-3 yıl zorunlu olarak zorlamasıdır. Çünkü değişiklikte birlikte bütün sistem baştan aşağı değişiyor. Programda öğrenci dersleri alttan aldığında, öğrenci mezun olamayacak duruma geliyor. Kaldı ki alışlagelmiş derslerin dışında işte bu dersi kaldıracak değiştirme dediğinizde diğer hocaları itirazlarıyla karşılaşabiliyorsunuz. Ki bu sorunlar ortaya çıkıyor... Ancak belli bir süre çok sık değiştirmemekle birlikte belli bir süre aldığımız geri bildirimlerle müfredatımız güncellemekteyiz... Bu müfredata geçişte de çok sık sorun yaşıyoruz.”*

Öğretim elemanlarının müfredat değişiminde hangi kriterler göre hareket ettikleri Tablo 8’de yer almaktadır.



Tablo 8. Müfredatların revize kriterleri

Kategoriler	f	Kategoriler	f
<b>1. Öğrenci Merkezli</b>		<b>3. MYO Merkezli</b>	
Daha iyi eğitim arzusu	9	Müdürlere göre	1
Mesleklerinde faydalı	5	AKTS ve krediye göre	1
Güncel sorun ve gelişmeler	3	Diğer MYO'larda var mı?	1
Toplam	17	Toplam	3
<b>2. Akademisyen Merkezli</b>		<b>4. DGS Merkezli</b>	
İstişare sonucu	5		4
Vermek istedikleri derslere göre	4	<b>5. Kriter yok</b>	<b>1</b>
Toplam	9		

Akademisyenler, müfredatları revize kriterlerine yönelik verdikleri yanıtlardan en sık görülenleri beş kategori altında toplamıştır. Katılımcıların revize kriterlerini en sık daha iyi eğitim arzusu (f=9), öğrencilerin mesleki yaşamlarında daha faydalı olmaları (f=5), güncel sorun ve gelişmelere bağlı olarak (f=3) ve öğrenci merkezli (f=17) bir tavırda dile getirmişlerdir. ÖÖ7 ve ÖÖ1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

- “Bölüm hocalarıyla beraber dersin öğrenciler üzerinde katkı düzeyi ölçülerek gözden geçirilmekte ve AKTS, mezuniyet kredileri dikkate alınarak revize edilmeye çalışılmaktadır. Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi müfredatı değişen sosyal sorunlar kapsamında revize edilmeli ve güncellenmelidir.” (ÖÖ7)
- “Bizler bu programı revize ederken temel kriterimiz öğrencilere sosyal hizmet eğitimini daha yoğun bir şekilde ve her dönem birbirini takip eden içerikteki dersleri koyarak yaptık.” (ÖÖ1)

Katılımcıların bir kısmı ise müfredatlarını revize ederken akademisyen merkezli (f=9) bir tavır takınıldığını ifade etmektedir. ÖÖ2 bu durumu “Genelde yılda bir eklememiz gereken ya da çıkarmamız gereken dersleri hocalarla istişare edip bir karara bağlıyoruz” şeklinde dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar ise birden fazla kriteri göz önüne alarak revize işlemlerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin örnekler şöyledir:

- “Ders programı revize edilirken; bizden hangi dersin neden değiştirilmek istendiği, yeni eklenecek dersin diğer üniversite sosyal hizmet ön lisans programlarında hangi sıklıkla yer aldığına bakılarak değerlendirilmektedir.” (ÖÖ5)
- “Dersler daha çok hocaların ilgi ve yeterlilikleri kriteri ve öğrencilerin dikey geçiş yapacakları zaman gittiği üniversitelerde daha fazla dersten muaf olacakları kriterlerine göre yapılmaktadır. Ayrıca güncel sorunlar ve gelişmelere bağlı olarak bazı değişikliklere gidilebilmektedir.” (ÖÖ6)

- “Meslek yüksekokulundaki müfredat öğrencilerin daha fazla verim alması amacıyla ihtiyaca göre güncellenmektedir... Bu da öğrencilerin dönem içerisinde ders verimlilikleri göz önünde bulundurularak müdürlükle koordineli olacak şekilde güncellenmektedir.” (ÖÖ8)
- “Programda yer alan dersler ve içerikler ilgili hocalar tarafından oluşturulduğu için alan derslerine ağırlık verilmiştir. Diğer bütün programlarda olan alan dışı dersler sınırlı sayıda tutularak öğrencilerin yeterli bir donanım ile ilgili programı bitirmelerine olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin gerek yatay geçiş, gerekse de dikey yapmalarına olanak sağlayacak şekilde programımız oluşturulmuştur.” (ÖÖ9)

### **Sosyal Hizmetler Eğitim Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Öneriler**

Akademisyenlerin sosyal hizmetler eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik en fazla müfredata ilişkin önerilerin (f=30) ifade edildiği bunu YÖK'e ve üniversite yönetimlerine yönelik tavsiyeler (f=25) ile istihdama yönelik önerilerin (f=14) izlediği görülecektir.

**Tablo 9. Müfredata yönelik öneriler**

Müfredat bağlamında	f
Uygulama dersleri daha fazla olsun	10
Ortak bir müfredat olsun	5
Yerel dinamiklerle bir müfredat	4
Ortak toplantılar	7
Öğrenci düzeyi ve merkezli olsun	3
Son dönem bitirme projesi olmalı	1
Toplam	30

Müfredata yönelik önerilerin başında uygulama derslerinin fazla olması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Nitekim ÖÖ1 “*Şu an için söyleyebileceğim uygulama derslerinin daha fazla olması gerektiğidir*” şeklinde kendini ifade ederken ÖÖ8 “*Dolayısıyla Türkiye’de yer alan sosyal hizmetler programlarının uygulamalı derslerinin sayısının artırılması gerektiği düşüncesindeyim. Sosyal hizmet mesleği sadece kişilerin bireysel olarak teorik dersleri alıp uygulamaya döküldüğü bir disiplin değildir. Okulda öğrenmiş olduğu teorik bilgilerin pratiğe dökülmesi noktasında uygulamaya da fazlasıyla ihtiyaç duymaktadır*” diyerek düşüncelerini özetlemiştir.

Müfredat bağlamında öneri sunan katılımcıların bir kısmı ise ortak toplantılar yapılarak ortak bir müfredat geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada ÖÖ10 *“Bu anlamda öncelikle müfredatlarının bölüm başkanları koordinatörlerinin bir araya gelerek belli konularda standartlarının belirlenmesi gerekiyor. Standartlar üzerinde çeşitli değişikliklerin yapılması gerekiyor”* şeklinde vurgu yaparken ÖÖ5 *“Bu noktada yapılması gereken bazı seçmeli dersler dışında diğer derslerin Türkiye geneli ortak bir müfredat belirlenerek yapılmasında yarar vardır”* ifadelerini kullanmıştır.

Müfredat bağlamında yerele ve kültüre duyarlılığı ön plana çıkaran ÖÖ6 ise düşüncelerini *“Bunun yerine kendi öz kaynaklarımızdan beslenilmeli... Başta aile, kadın, çocuk ve yaşlı olmak üzere bütün dezavantajlı kesimlere yönelik çözüm öneri ve stratejileri batı merkezli yerine kendi öz yerel bakış açısı geliştirilerek bunların sunmuş olduğu perspektif eğitim müfredatımıza dâhil edilmelidir... Ayrıca sadece ithal ve çeviriye endekli dersler değil, yerel toplum ve aile tanımlayacak, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıracak çeşitli dersler müfredata kazandırılmalıdır”* şeklinde dile getirmiştir.

**Tablo 10. YÖK'e ve üniversite yönetimlerine yönelik öneriler**

YÖK ve Üniversiteye	f
Öğrenciler mülakat ile alınsın	1
Açıköğretim kapatılsın	2
Programların açılması durdurulsun	2
Açma kriterleri zorlaştırılsın	2
Kent merkezlerinde açılmalı	2
MYO sosyo-kültürel olanaklar artırılmalı	1
Lisanslara bölüm açma yetkisi verilsin	1
Akademisyenler alandan olmalı	10
Tanıtım faaliyetleri yapılsın	4
Toplam	25

Sosyal hizmetler eğitiminin geliştirilmesine yönelik sunulan önerilerin bir kısmı da YÖK ve üniversite yönetimlerine yönelik daha makro önerilerdir. En öncelikli vurgu ise sosyal hizmetler programı öğretim elemanlarının alandan olma gerekliliğidir. Nitekim *“Her bölüme alandan en az 1 hoca atanmalı”* (ÖÖ2), *“Bunun yanında bölüm açmak için alan mezunu akademisyen zorunluluğu getirilmelidir”* (ÖÖ6), *“Programda görev alan öğretim elemanlarının sosyal hizmet alanından mezun olanlarından seçilmesi veya bunlara öncelik verilmesi”* (ÖÖ5) ve

*“Kalitenin artırılması için öncelikle yeterli donanıma sahip (en az yüksek lisans mezunu) öğretim elemanlarının istihdam edilmesi lazım. Ayrıca alan dışı öğretim elemanlarının ilgili programda çalıştırılmaması gerektiğini düşünüyorum” (ÖÖ9) şeklinde öne sürülen düşünceler bu öneriyi göstermektedir.*

YÖK ve üniversite yönetimlerine sunulan diğer önerilere ilişkin örnekler şu şekildedir:

- *“Aslında bu tarz bölüm ya da programlara öğrenci alımında mülakat yapılması uygun bir tutum olabilir diye düşünüyorum.” (ÖÖ1)*
- *“Açıköğretimden eğitim alma kapatılmalı. Uygulamalı eğitim artırılmalı. Halka basın yayın ve çeşitli yollarla sosyal hizmetin ne olduğu anlatılmalı. Meslek olarak daha güçlü bir lobi oluşturulmalı. Hem kendi alanında yetmişmiş birçok hocayla daha fazla etkileşim içerisinde olacak hem kendini daha iyi yetiştirecek en azından 4 yıllık olan üniversitelere 2 yıllık açma yetkisi verilsin.” (ÖÖ2)*
- *“Özellikle ilçelerde ön lisans bölümlerinin olmasından kaynaklı Sosyal Hizmet Mezunları bu bölümde akademisyen olmak istemediği için alan dışı akademik personel alınmaktadır. Bu durum eğitim kalitesinin düşürmektedir. Sosyal Hizmet Mezunlarının bu alana sahip çıkması ve bölümlerin şehir merkezlerinde açılarak ilgili uygulama kurumlarıyla beraber çalışmaları önem taşımaktadır.” (ÖÖ3)*
- *“Sosyal hizmet alanında yetkin akademisyen yetiştirilmesi, ön lisans öğrenci düzeylerine göre müfredat belirlenmesi, açık öğretimlerin kapatılarak eğitimin sadece örgün olarak devam etmesi, iş olanaklarının arttırılması ve meslek yüksekokullarının sosyal ve kültürel benzeri olanaklarının arttırılması gibi öneriler sunabilirim.” (ÖÖ4)*
- *Her şeyden önce öğrenci potansiyeli var diye her üniversiteye ve her MYO sosyal hizmetler bölümünün açılması kesinlikle kabul edilemez. YÖK hem bu bölüme ilişkin hem de diğer bölümlere ilişkin daha zorlayıcı kriterler getirmesi gerekmektedir. Bunun yanında sadece teorik değil aynı zamanda uygulamalı bir bilim olan sosyal hizmet alandan çok ciddi anlamda beslenmeli, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve diğer ilgili bakanlıklarla ortak projeler geliştirilerek alanda yaşanan gelişmeler müfredata entegre edilmelidir.” (ÖÖ6)*

**Tablo 11. İstihdama yönelik öneriler**

İstihdam	f
İş olanakları artırılsın	4
Atama kriterleri belirlensin	2
Kimlik sorunu çözülmeli	3
İlgili uygulama kurumlarıyla beraber çalışma	4
Mesleki lobi oluşturulmalı	1
Toplam	14

İstihdam bağlamında da katılımcıların çeşitli önerileri vardır. Buna ilişkin örnekler şöyledir:

- *“Ön lisans eğitimle ilgili atama kriterlerin belirlenmesi ve ön lisans atamalarıyla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması, eğitim alanındaki programların atama yapılabilecek alanlardaki uygulamalar dikkate alınarak revize edilmesi eğitimin ve mezunların kalitesini artıracaktır.” (ÖÖ8)*
- *“Sorunlara tek tek değinmek gerekiyor. Önce sorunların halledilmesi gerekiyor. Kimlik sorunu çözülmeli. Biz kimiz nereden ve ne amaçla öğrenci yetiştiriyoruz. Bu öğrenciler mezun olduktan sonra nerelerde nasıl fırsatlar elde edecekler... Öğrenci kalitesinin, gelen öğrencinin kalitesini artırmak için sistemi tekrar kontrol edebilmek için istihdam olanaklarının artırılması bu anlamda veya sistemin değiştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Yani daha nitelikli öğrenci gelebilmesi için istihdam sorununa bir şekilde değinilmeli ve bölüm tanıtım programları yapılabilmeliyiz. Ön lisans programında olan öğretim elemanları ve bölüm başkanları ile en az yılda bir kez bir araya gelip çeşitli değerlendirmelerin yapılması, tartışılması ve çeşitli kararların alınması da programın eğitim kalitesini yükselteceği düşününceyi içerisindeyim.” (ÖÖ10)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sosyal hizmetler programı öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitimiyle ilgili karşılaştıkları en temel sorunlar, sosyal hizmetler müfredatına yönelik görüşleri ve sosyal hizmetler eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önerileri nitel çalışma ile değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına sorulan ilk soru sosyal hizmetler ön lisans eğitimiyle ilgili en temel sorun alanlarının neler olduğudur. Sonuçlar katılımcıların büyük çoğunluğunun; staj ve müfredat sorunu, teo-

rik - uygulama uyumsuzluğu ve kaynak kitap sıkıntısı gibi alt alanlardan oluşan eğitimin içeriğiyle ilgili en sık karşılaştıkları sorun alanı olduğunu göstermektedir. Kaynak kitap sıkıntısı bağlamında sosyal hizmetler ön lisans eğitiminde okutulacak kitap sayısının çok sınırlı olduğu ve var olan diğer kaynakların ise sosyal hizmet lisans bölümlerinde okutulan kaynaklardan oluştuğu ifade edilebilir.

Staj ve uygulama sorunu da eğitimde karşılaşılan bir sorundur. Göktürk ve arkadaşlarına (2013) göre bu durum tüm sosyal bilimler alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının ortak sorunudur. Ülkemizde MYO'lar uygulama eğitimi açısından yeterli imkânlarla sahip değildirdirler. Sosyal hizmetler programı bağlamında ise öğrencilerin uygulamayı en iyi biçimde gerçekleştirecek şekilde yetiştirilmeleri açısından staj yapması, teorik dersler kadar önem verilmesi gereken bir konudur. Öğrenciler sosyal hizmetler alanlarında yapacakları stajlarda; edindikleri teorik bilgilerini hayata geçirme, mesleki kültüre uyum sağlama, daha yaratıcı düşünme, bilgi seviyesini artırma imkânı bulmaktadırlar. Ancak öğretim elemanları staj yaptıracak kurum ve kuruluş bulamadıklarını veya öğrencilerin staj yaptıkları birimlerde çok tanınmadıkları ve dikkate alınmadıklarını ifade etmişlerdir. Staj uygulaması dışında teori ile uygulamanın verilen eğitimde uyumsuzluğu da dile getirilmiştir.

Staj sorunu bağlamında Oral (2017), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği üzerinden sosyal hizmetler ön lisans programı öğrencilerinin staj uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada, ankete katılan öğrencilerin %37,6'sının staj yapılacak kurumları bilmediğini, %51,6'sının staj yeri bulma konusunda sorun yaşadığını, %33,3'ünün aldığı eğitime uygun bir staj yapmadığını, %43,0'ünün öğrendiği teorik bilgileri staj yaparken uygulama fırsatı bulmadığını, %39,8'inin teorik eğitimle kurumlarda yapılan uygulamalar arasında paralellik olmadığını ve %35,5'inin ise staj yaptığı kurumdaki yetkililerin kendisiyle ilgilenmediğini, bilgilerini ve tecrübelerini paylaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca bu tespitlere ilave olarak öğrencilerin staj yeri bulma konusunda sorun yaşadığı, staj yapmanın zorunlu olması gerektiği ve staj süresinin yetersiz bulunduğu da çalışmanın en önemli sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal hizmetler eğitiminde karşılaşılan sorunlardan diğeri görev tanımının, istihdamın ve atamanın olmaması, lisansın alt alanı gibi görünmesi, kimlik ve amaç sorunu gibi alt alanlardan oluşan kimlik ve istihdam sorunudur.

Mesleki tanımlama ve unvan sorunu bağlamında sosyal hizmetler mezunlarının mesleki unvan, görev ve yetki tanımları; kanunlar, karnameler veya yönetmelikler çerçevesinde mesleki hiyerarşiye uygun bir şekilde belirlenmemiştir. Sosyal hizmetler mezunları Devlet Personel Başkanlığı'nın istihdam politikası içinde henüz mesleki tanım ve istihdam anlamında gerçek yerini bulamamıştır (Apak, 2019). Unvan ve yapacakları işlerin muğlaklığı, eğitimde karşılaşılan çeşitli problemleri de doğurmuştur.

Yarcı ve Alpman'a (2015) göre ise sosyal hizmetler mezunu bireyler meslek görevlerinin net olmaması, eğitim ve istihdam işbirliğinin olmaması ve bireysel motivasyon eksikliği gibi mikro, mezo ve makro sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca mesleki tanımlamadaki muğlaklık, atanma prosedürlerinin belirsizliğini de doğurmuştur. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sürecinde belli bir kategori içerisinde değerlendirilmeyen sosyal hizmetler mezunları için çalışma sahası ciddi bir belirsizlik içermektedir. Böylelikle atanma kriterlerinin oluşmaması, KPSS gibi sınavların istihdam yaratmamasının ve çalışma sahası içerisindeki tanımsızlığın sebep olduğu belirsizlikler yaşanmaktadır. Mesleki ve görev tanımlaması olmayan ve istihdam, atama, iş imkânları vb. olanakların zayıf olması eğitimde bir sorun olarak algılanmaktadır.

İşsizlik ve istihdam sorunu sosyal hizmetler mezunu bireylerin karşılaştığı sorunların başlarında gelmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada akademisyenlerin büyük çoğunluğu işsizlik sorununun yaşanmasında eğitim kalitesinin de etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim etkisini ise daha çok eğitimin var olduğu sisteme bağlamaktadırlar. Mevcut öğrenci sayısının %80'inden fazlasının açık öğretimdeki sosyal hizmetler programlarına kayıtlı oluşu, kontrolsüz bir şekilde binlerce mezun verilmesi, akademisyenlerin işlerini yeterince doğru yapmamaları ve özverili çalışmamaları ve bununla birlikte öğrencilerin de kendilerini geliştirmemeleri sosyal hizmetler eğitiminin işsizliğe dolaylı etkisinin olduğunu göstermektedir. Herhangi bir ülkede, eğitim alan nüfusun bir işte çalışıyor olması beklenir. Ancak günümüzde Türkiye'de istihdam edilenlerin çoğu, eğitim gördüğü meslek alanında çalışmamaktadır. Bu sebeple temel sorunlardan belki de en önemlisi, eğitim ile istihdam arasında gerekli bağlantının sağlıklı olarak kurulmamış olmasıdır (Muslu, 2010: 34). Aynı sorunu, sosyal hizmetler programından mezun olan bireylerde de görmek mümkündür.

Meslek yüksekokulları, verdiği iki yıllık teorik ve uygulamaya dayalı eğitim ile bireyleri, mesleki yaşantılarına hazır hâle getirmektedir. MYO'lar iş ve istihdam kapısını aralayan bir yükseköğrenim kurumudur. Türkiye'de MYO mezunları hem özel hem de kamu istihdamı noktasında payını gün geçtikçe artırmaktadır. Ancak bu durum sosyal hizmetler mezunları için ne yazık ki böyle değildir. Sosyal hizmetler programının sayısında ve kontenjanlarında yaşanan hızlı artış ve bunun yanı sıra açık öğretim programlarında on bini aşkın kontenjan, var olan eğitimin işsizliğe etkisini bariz bir şekilde göstermektedir. 2013-2014 eğitim döneminde sosyal hizmetler programı öğrencisi 95.147 iken; bu sayı ciddi bir artış göstererek 2017-2018 eğitim öğretim yılında 183.902 sayısına ulaşmıştır. 2017-2018 eğitim döneminde sosyal hizmetler ön lisans programına 31.072 öğrenci yeni kayıt yapmıştır (ÖSYM, 2018). Bu bağlamda verilen eğitimin kalitesinin artması istihdamı artıracak ve işsizliği azaltacak bir etkiye sahiptir. Sosyal hizmetler alanında eğitim veren programların çok sayıda açılması, bu alanda duyulan iş gücü kapasitesini yükseltmeyi hedeflemektedir. Ancak bu denli yaratılan arz ve ihtiyacın çok üzerinde mezun verilmesine karşılık istihdam sayısı oldukça düşük düzeydedir (Apak, 2019).

Araştırma kapsamında sorulan bir diğer soru, akademisyenlerin çalıştıkları sosyal hizmetler programı müfredatını yeterli görüp görmedikleri üzerinedir. Sonuçlar, öğretim elemanlarının çoğunluğunun (n=6) müfredatlarını yetersiz gördüğünü göstermektedir. Sosyal hizmetler müfredatını yetersiz gören katılımcıların görüşleri daha çok teorinin yoğun olması, müfredatın özgün ve öğrenci profiline uygun olmaması, öğrencilerin uygulama derslerinde danışmanlık yapacak süpervizör eksikliği ve müfredatlar arası farklılıklar üzerinden şekillenmiştir.

Sosyal hizmetler ön lisans programında zorunlu, seçmeli derslere ve genellikle staja yer verilmektedir. Bunun yanında, öğrenciler seçmeli dersler de almaktadır. Dersler, kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülmektedir. Bu programda ağırlıklı olarak sosyal çalışma, sosyoloji, psikoloji ve iletişim bilimlerinin dersleri okutulmaktadır. Programda yer alan dersler ve öğretim yöntemleri, alanla ilgili kuramsal bilgiyi vermenin yanı sıra, bu bilgileri pratik alana aktarma becerisi de kazandırmaya çalışmaktadır. Her ne kadar programların müfredat içeriğinde uygulama derslerinin olduğu görülse de öğretim elemanları teorik derslerin yoğunlukta olduğunu ifade etmiş ve bu nedenle müfredatı yetersiz görmüşlerdir. MYO'lar teorik eğitimin yanında,



uygulama ağırlıklı eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Sosyal hizmetler programı bağlamında da öğrencilerin uygulamayı en iyi biçimde gerçekleştirecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Müfredatın özgün olmaması bağlamında ise ön lisans düzeyinde takip edilen müfredatın içerik olarak lisans düzeyinde verilen sosyal hizmet müfredatına yakın oluşu dile getirilmiştir. Birçok programın müfredatı hazırlanırken sosyal hizmet lisans müfredatının kısaltılmışı/minimize edilmiş şekline bir tasarım yapılmıştır. Burada sosyal hizmetler ön lisans programlarında sunulmakta olan eğitim-öğretim müfredatı çoğu zaman sosyal hizmet lisans düzeyi müfredatını kendisine örnek almaktadır. Bu bağlamda; mesleki kimlik sorununu derinleştiren, öğretim elemanlarını ve öğrencileri zor durumda bırakan mevcut müfredat içeriğinin ön lisans eğitiminin amacıyla bağlantılı, uygun ve tutarlı hale getirilmesi dile getirilmesi gereklidir (Sosyal Hizmetler Ön Lisans Programları Çekirdek Eğitim Programı ve Güncel Konular Çalıştayı Sonuç Raporu, 2017). Müfredatın daha iyi seviyelere getirilmesi için özgün bir niteliğe erişmelidir.

Katılımcılar müfredatlar arası farklılıklar bağlamında da sosyal hizmetler müfredatını yetersiz görmekte dirler. Sosyal hizmetler programlarının müfredatları arasında ortaya çıkan belirgin farklar, sosyal hizmetler yardımcılarının hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği noktasında da belirsizliğin varlığını gündeme getirmektedir (Yarcı ve Alpman, 2015). Müfredat farklılıklarının olmasının ana nedenlerinden biri sosyal hizmetler programlarının çok farklı akademik birimlerin (sosyal bilimler meslek yüksekokulu, sağlık bilimleri yüksekokulu vb.) bünyesinde açıldığıdır. Farklı isimlere sahip akademik birimlerin içerisinde programların açılması, sosyal hizmetler müfredatında farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Örneğin sağlık meslek yüksekokulu çatısı altında bulunan bir sosyal hizmetler programında, sağlık alanıyla ilgili dersler daha ağırlıklı olarak bulunurken sosyal bilimler meslek yüksekokulunda bulunan sosyal hizmetler programlarında, sosyal bilimler (psikoloji, sosyoloji gibi) derslerinin ağırlıklı olduğu ifade edilebilir (Apak, 2018). Bir diğer neden ise sosyal hizmetler programlarının bir program olarak ortaya çıkışının nispeten yeni olması ve henüz eğitim ve müfredat kimliğinin net olarak oluşmadığı ve özgünlüğe kavuşamadığı gerçeğidir.

Araştırma katılan öğretim elemanlarının hepsi en az bir kere de olsa müfredatlarını revize ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bazı katılımcıların ise bu re-

vizeyi birden çok şekilde yaptıkları da görülmüştür. Bu durum sosyal hizmetler müfredatı ile ilgili henüz bir netleşmeye gidilmediği ve müfredat denemelerinin devam ettiğini göstermektedir. Bu müfredatların bir yazı tahtasına dönme tehlikesini içinde barındırmaktadır.

Öğretim elemanlarının sosyal hizmetler programı müfredatını revize kriterlerini daha çok öğrenci merkezli bakış açısının ön planda olduğu görülmektedir. Burada daha çok öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamlarında faydalı olmaları ve daha iyi eğitim almaları görüşü hâkimdir. Müfredat geliştirilirken sosyal hizmetler öğrencilerinin teknik becerilerin yanında, sosyal beceriler noktasında da donanımlı olmalarının şart olduğu bir müfredat tasarlanmalı ve kazandırılmalıdır (Yarcı ve Alpman, 2015). Ayrıca Sosyal hizmetler programlarının müfredatları sosyal hizmetler sektörünün (özel, kamu ve STK da dâhil olmak üzere) talepleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmeli ve değişen taleplere göre sürekli olarak güncellenmelidir.

Dikey Geçiş Sınavı'nın (DGS) müfredat değişikliği yapılırken bir kriter olarak gündeme alındığı sonucuna da ulaşılmıştır. DGS, MYO mezunlarına lisans eğitime devam etme şansı tanıyan bir sınavdır. Böylelikle öğrenciler lisans programlarının kontenjanının %10'una denk gelecek şekilde geçiş yapabilmektedirler (Günay ve Özer, 2016). Sosyal hizmetler programından mezun öğrencilere de lisans eğitime dâhil olma hakkı tanınmaktadır. Sosyal hizmet lisans bölümüne sosyal hizmetler ön lisans programı dâhil birçok ön lisans programından DGS ile geçiş hakkı tanınmaktadır. Sosyal hizmetler ön lisans programı dışında bu programların büyük çoğunluğu (Güvenlik ve Koruma, Hava Savunma, İstihbarat, İtfaiyecilik ve Sivil Savunma vb.) ile sosyal hizmet lisans bölümü arasında hiçbir ilişki yoktur (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017). Sosyal hizmetler ön lisans öğrencileri, meslek yüksekokullarındaki eğitimlerini tamamladıklarında ön lisans diploması almaya hak kazanırlar ve isterlerse DGS'ye girmek koşuluyla sosyal hizmet veya sosyoloji lisans bölümlerine kayıt yaptırarak lisans tamamlama imkânına sahip olabilmektedirler (Apak, 2018). Yapılan bir araştırmada (Apak, 2019) öğrencilerin %87,3 gibi büyük çoğunluğunun dikey geçiş sınavı ile lisans eğitime devam etmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda akademisyenlerin müfredat revizelerini gündeme alırken DGS'de geçiş yapacakları sosyal hizmet lisans müfredatından çok ayrı düşmek istememektedirler. Ancak bu durum müfredatın özgünlüğü ve yetiyecek sosyal hizmetler yardımcılarının iyi yetiştirilmesi önünde bir engel olabilmektedir. Ayrıca MYO'larda var olan sosyal hizmetler

programı asıl misyonundan kopup sadece bir transfer niteliği (Apak, 2019) taşıyıp sosyal hizmet lisans bölümlerinin alt eğitim düzeyi gibi algılanmasına neden olabilir.

MYO mezunu meslek elemanlarına verilen eğitim ve öğrenim kalitesinin artırılmasının, ülke ekonomisine verimlilik açısından çok büyük etki yapacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olması, milyonlarca iş saatinin kayıp olmaktan çıkıp bir kazanç dönüşmesine olanak sağlamaktadır (Ünver, Yaylı ve Ceylan, 2009). Bu durum sosyal hizmetler alanları için de aynı şekildedir. Öğretim elemanlarının sosyal hizmetler eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik en fazla müfredata ilişkin önerilerinin olduğu bunun yanında YÖK'e, üniversite yönetimlerine ve istihdama yönelik önerilerin de olduğu görülmektedir. Apak (2019) çalışmasında sosyal hizmetler programının eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerini araştırmamıza benzer bir şekilde (1) arz-talep dengesinin kontrol edilmesi, (2) sosyal hizmetler programı mezunlarının lisans tamamlama imkânlarının iyileştirilmesi, (3) öğretim elemanlarının niteliğinin artırılması ve (4) güncel ve çağdaş bilgi ile destekleneceği bir eğitim sisteminin olması şeklinde sıralamıştır.

Müfredat bağlamında dile getirilen önerilerin başında uygulama dersleri daha fazla olması ve ortak müfredatların sosyal hizmetler programında var olması gerekliliğidir. YÖK ve üniversite yönetimlerine yönelik önerilerin başında ise sosyal hizmetler programında çalışan akademisyenlerin mutlaka alandan olması gerektiği vurgusu ve öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik (açıköğretimin kapatılması, yeni programların açılmasının durdurulması veya açma kriterlerinin zorlaştırılması) teklifler sunmaktadırlar.

Meslek yüksekokullarının en temel sorunlarından biri öğretim elemanı teminidir. Bu sorun hem nitel hem de nicel boyutta önem arz etmektedir. Nicel olarak öğretim elemanlarının sayısının azlığıyla ilişkilidir. Bu durum doğal olarak öğretim elemanlarının yüklerini artırmakta, kendilerini başta mesleki olarak geliştirmeleri için yeterli zaman bulamamasına ve öğrencilerle gerektiği kadar ilgilenememesine neden olmaktadır. Bu da dolaylı olarak niteliği düşürmektedir. Bunun yanında bazı yüksekokullarda öğretim elemanı eksikliği temin edilen ve yarı zamanlı olarak görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014). Bu durum sosyal hizmetler programında da bariz bir şekilde görülmekte ve sosyal hizmetler tecrübesi olmayan bireylerin öğretim elemanı olarak çalışmalarına imkân tanınmaktadır.

Eğitim kalitesinin önündeki engellerden biri de istihdamdır. İstihdam durumu netleşmeyinceye kadar öğrenci ve eğitim kalitesi de yükselmeyecektir. İstihdama yönelik öneriler bağlamında da daha çok mezun bireylerin kim olduğu ve nerelerde ne olarak çalışacağı sorularını merkeze alarak mesleki bir kimliğin oluşturulması gerekliliği vurgusu vardır. Eğer sosyal hizmetler mezunu bireylerin kim olduğu sorusunun yanıtı net olarak verilirse istihdamın önündeki en büyük bariyer de ortadan kalkacaktır.

Bu çalışmada ön lisans sosyal hizmetler eğitiminde yaşanan sorunlar, müfredat durumu ve eğitim kalitesinin geliştirilmesi yönelik önerileri ne olduğu sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Ön lisans mezunu sosyal hizmetler yardımcıları çalışacakları alanlarda büyük bir boşluğu dolduracaklardır ancak tartışılması gereken asıl konu bu bireylerin nasıl daha iyi eğitilmeleri gerekliliğidir. İşte bu çalışma bu soruya öğretim elemanları gözüyle bir katkı sağlamaya çalışmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin önemsenmesi gerekliliği sosyal hizmetler eğitiminde verimin artması açısından önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sunulabilecek bazı öneriler şu şekildedir:

- Sosyal hizmetler programları bölüm başkanlarının ortak katılımıyla toplantılar yapılabilir ve bu toplantılar sonucu zorunlu dersler bağlamında ortak bir müfredat geliştirilebilir.
- Kimlik ve istihdam bağlamında sosyal hizmetler mezunlarının mesleki unvanları netleştirilmelidir.
- Kaynak kitap sorunu bağlamında özgün, yerel ve ara elemanların sosyal hizmet alanlarında daha aktif çalışmalarını sağlayacak eserler ortaya çıkarılması gerekliliği önerilebilir.
- Müfredatlarda uygulama dersleri artırılmalı ve staj sorunu yaşayan programların kamu kurum ve kuruluşlar başta olmak STK, yerel yönetimler ve özel işletmelerle ortak toplantılar yapması ve yöneticilerinin stajın önemi konusunda bilgilendirilmesi gerekliliği önerilebilir.
- Çalışmanın, öğrencilerin bakış açısından da derinlemesine çalışılması önerilebilir.
- Bu çalışma daha büyük bir öğretim elemanı grubuyla nicel olarak yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Problems Encountered in Associate Degree Social Services Education and Curriculum**

\*

Hıdır Apak  
*Mardin Artuklu University*

Vocational schools; are higher education institutions that give associate degree, aim to train qualified intermediate manpower for certain professions and continue education for two years (YÖK, 1981). Social services program is one of many programs established within vocational schools.

Social services program; is a diploma program in the field of social services that train intermediate staff on the basis of professional qualifications, who are trained at associate level, gain professional skills and experience, and have the responsibility to do their profession within the framework of legal competencies (Apak, 2019). Social studies associate degree is an education level with examples all over the world in accordance with education systems (Tomanbay, 2011, p. 5).

Social services program in Turkey was established in 2008 for the first time at Anadolu University Open Education Faculty. It aims to increase the qualifications of intermediate staff working in the field of social services and to train new intermediate staff needed (Çay, 2011; Oral, 2017). This program has achieved a significant increase both in the context of open education and in formal education after 2013.

There are many studies dealing with the problems encountered in the education of the programs in vocational schools in our country (Göktürk, Aktaş & Göktürk, 2013; Küçüköksel & Akpınar, 2016; Türkeri, 2014; Uçar & Özerbaş, 2013; Yıldırım, Sertel & Özmen-Akyol, 2017). However, in this context, no study related to the social services program has been encountered.

In order to improve the social services program, there is a need to identify existing and potential problems and suggestions for solutions. In this context, the opinions of the instructors about the current problems related to education and curriculum are important. Based on all these thoughts, this study aims to reveal in depth the problems, curriculum status and suggestions of

the social services education from the point of view of lecturers who are working in associate degree social services programs.

Studies on social services associate degree education in our country (Apak, 2018; Tomanbay, 2011; Yarcı & Alpman, 2015) are still insufficient. In these studies, the problems encountered in the education and curriculum of social services programs were not addressed. The aim of this study is to try to make contribution to the literature by considering the limitations of the study in this field.

Qualitative method was preferred in the research since it was necessary to include the experiences and thoughts (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, p. 243) of teaching staff about social services education. "Maximum diversity sampling", which is one of the purposeful sampling methods, was used in the research. The study group consists of 10 lecturers who volunteered to participate in the study. The data collection tool is a structured interview form prepared by the researcher. After qualitative interviews, data analysis was conducted and firstly interviews and notes were decoded. The obtained notes were examined by content analysis technique.

As a result of decoding the data obtained from the lecturer participating in the research, three general themes were revealed. These general themes are basic problems encountered in social services education, views on the social services curriculum, and suggestions for improving the quality of social services education.

The first question asked to the academic staff within the scope of the research is what the main problem areas related to social services undergraduate education are. The vast majority of the academic staff participating in the research explained the problems encountered under the categories of "content of education", "identity and employment", "academician centered", "YÖK centered" and "student centered".

The majority of lecturers see their curriculum as inadequate. The views of the participants, who saw the social services curriculum as inadequate, were mostly in the context of the theory being intense. All of the respondents stated that they revised their curriculum at least once. It was found that the most suggestions for improving the quality of social services education, recommendations for YÖK and university administrations and employment.

Associate degree social services assistants will fill a huge gap in their fields of work, but the main issue to be discussed is how these individuals should

be better educated. This study tried to contribute to this question from the perspective of lecturers. The necessity of considering the opinions of the academic staff is important in terms of increasing efficiency in social services education.

Some suggestions that can be presented in line with the findings obtained as a result of the research are as follows: Meetings can be held with the joint participation of department heads of social services programs, and a common curriculum can be developed in the context of compulsory courses as a result of these meetings. Also in the context of identity and employment, the professional titles of social service graduates should be clarified.

### Kaynakça / References

- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Alptekin, K., Topuz, S. ve Zengin, O. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi neler oluyor? *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Apak, H. (2018). Geçmişten günümüze Türkiye’de ön lisans sosyal hizmetler eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 236-244.
- Apak, H. (2019). *Sosyal hizmetler ön lisans eğitimi ve ara elemanlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, Y. ve Şener, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin profilini belirlemeye yönelik bir araştırma: Meslek yüksekokulu ve fakülte öğrencilerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi "akademia"*, 3(1), 94-108.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çay, M. (2011). Açıköğretim fakültesi (2 yıllık) sosyal hizmet bölümü hakkında genel bilgiler ve sık sorulan sorular, 25.11.2018 tarihinde <http://goo.gl/MV2wXU> adresinden erişilmiştir.
- Durnalı, M., Orakçı, Ş., ve Özkan, O. (2018). Turkey's higher education potential for human capital of Eurasian Region. In O. Karnaukhova, A. Udovikina, & B. Christiansen (Eds.), *Economic and geopolitical perspectives of the Commonwealth of Independent States and Eurasia* içinde (s. 201-224). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3264-4.ch009

- Ergin, A. ve Yağcı, Ö. (2003). 4702 sayılı yasa çerçevesinde gerçekleştirilen MEB-YÖK meslek yüksekokulları projesine yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 256-264.
- Göktürk, İ. E., Aktaş, M. A. ve Göktürk, Ü. (2013). Sosyal bilimler meslek yüksekokullarının eğitim sürecinde; uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges, UM-YOS Özel Sayı*, 1-8.
- Günay, D. ve Özer, M. (2016). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Küçüköksel, N. Ç. ve Akpınar, T. (2016). İstihdam odaklı mesleki eğitime yönelik sorunlar, talep ve beklentiler. *Tekirdağ SMMM Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-18.
- Kümbetoğlu B, (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Muslu, A. (2010). *Türkiye'de mesleki eğitim almış nüfusun istihdam sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, A. İ. (2017). Sosyal hizmetler ön lisans programı öğrencilerinin staj uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerinin değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 62-80.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2018). ÖSYS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. 03.06.2019 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILA-VUZ6082018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2019). ÖSYS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. 07.08.2019 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,16858/2019-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişilmiştir.
- Sosyal Hizmet Okulları. (2017). *Sosyal hizmetler ön lisans programları çekirdek eğitim programı ve güncel konular çalıştay sonuç raporu 7-8 Nisan 2017*. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Isparta. 17 Kasım 2017 tarihinde <http://www.sosyalhizmetokullari.org/OnLisansSHPProgCalistaySonucRaporu.pdf> adresinden erişilmiştir.



- Tomanbay, İ. (2011). *Sosyal hizmetlerde açıköğretim ve ara elemanlar: Sosyal çalışma ve sosyal teknikerlik*. Ankara: SABEV Yayınları.
- Türkeri, İ. (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 1-14.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242- 253.
- Ünver, H. M., Yaylı, H. ve Ceylan, H. (2009). Taşra meslek yüksekokullarının sorunları ve çözüm önerileri. 1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu (3063-3070). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yarçı, S. ve Alpman, P. S. (2015). Sosyal hizmet ve danışmanlık bölümü öğrencilerinin istihdam sorunları. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(5), 123-129.
- Yıldırım, H., Sertel, E. ve Özmen-Akyol, S. (2017). Meslek yüksekokullarının güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 287-300.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmi Gazete*, Sayı: 17506.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2019). 07.08.2019 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Apak, H. (2020). Sosyal hizmetler ön lisans eğitimi ve müfredatında karşılaşılan sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3382-3414. DOI: 10.26466/opus.668953

## Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019

DOI: 10.26466/opus.647030

\*

Neşe Özkal\*

\* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alanya/Antalya/Türkiye

E-Posta: [neşe.ozkal@alanya.edu.tr](mailto:neşe.ozkal@alanya.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-7854-5276](https://orcid.org/0000-0002-7854-5276)

### Öz

Bu çalışmada 2015-2019 yılları arasında eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma da nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada dokümanlar YÖK tez veri tabanından ulaşılan, Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında EPÖ alanında yapılmış ve erişime açık olan 201’i doktora tezidir. Araştırmada 201 doktora tezin-den elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre en fazla tezin 2018 yılında yapıldığı, kadın ve erkek araştırmacı sayısının yakın, erkek danışmanların sayısının fazla, danışmanların daha çok profesör ünvanlı olduğu belirlenmiştir. Tezlerde en çok karma, en az nitel yöntemin kullanıldığı, nicel yöntemlerden en fazla tarama deseninin, nitel yöntemlerden ise en fazla durum çalışmasının kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerin en fazla öğretmenler üzerinde yapıldığı, örneklem büyüklüklerinin en fazla 1-50 arasında olduğu, araştırma verilerinin en fazla ölçek ve görüşme formları ile toplandığı, araştırma verilerinin en fazla içerik analizi ile çözümlendiği belirlenmiştir. Tezlerde en çok öğretim-öğrenme yaklaşımları, öğretmen, program geliştirme, program değerlendirme en az çok kültürlü eğitim, uluslararasılaşma, strateji öğretimi, karşılaştırmalı eğitim konularının çalışıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim programı, doktora tezi, araştırma eğilimi

## Investigating the Doctoral Theses in The Field of Curriculum and Instruction:2015-2019

\*

### Abstract

*This study examined the doctoral theses conducted in the field of educational programs and teaching for the period of 2015-2019 for different variables. Qualitative research method and document review technique were used in the research. Also documents used as a resource are 201 thesis which are written in the field of Curriculum and Instruction and opened to access between 2015 - 2019 reached through The Council of Higher Education data base. The research analyzed the data obtained from 201 doctoral dissertations by using descriptive and content analysis. According to results, it was determined that the highest number of dissertations was written in 2018, the number of male and female researchers was close, the number of male advisors was higher and advisors were mostly professors. It was identified that mixed method was preferred in theses the most while qualitative method was used the least and that survey design was used the most in terms of quantitative methods while case study method was utilized the most in terms of qualitative methods. It was found that the majority of the theses was conducted on teachers, the sample sizes were between 1-50 at the most, the research data were mostly collected with the use of scales and interview forms, and content analysis was mostly used in data analysis. The fields of study in dissertations were mostly teaching-learning approaches, teachers, curriculum development, and curriculum evaluation whereas multicultural education, internationalization, strategy teaching and comparative education were the areas that were studied the least.*

**Keywords:** Curriculum, PhD thesis, research tendency

## Giriş

Alanyazın taraması bilimsel çalışmaların önemli bir basamağıdır. Araştırmacılar çalışacakları konularla ilgili olarak önceden yapılmış araştırmaları inceleyerek ve ilgili alanyazın ışığında çalışmalarını temellendirirler. Alanyazın taraması içinde yayımlanmış kitaplar, makaleler, araştırma raporları vb. yazılı kaynaklar yer almaktadır. Yazılı kaynaklar araştırmacılara kaynak teşkil etmenin yanında, yol gösterirler ve alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesini sağlarlar. Lisansüstü tezlerde bilimsel araştırmalarda sıkça başvurulan yazılı kaynaklardır.

Türkiye’de 1971 yılında kurulan ve lisans düzeyinde eğitim veren Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) programının 1997 yılında lisans bölümleri kapatılmıştır. 1997 sonrasında EPÖ programı lisansüstü düzeyde öğrenci kabul etmekte ve yüksek lisans ve doktora tezleri ile alana katkı sağlamaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2014). EPÖ anabilim dalı YÖK 2010 verilerine göre 52 üniversitede yer almaktadır (Erişti, 2013). Alanyazın incelendiğinde genelde eğitim bilimleri alanında (Karadağ (2009; Karadağ, 2010; Tavşancıl vd., 2010) özelde ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü tezlerin incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Altın, 2004; Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Demirel, Ayvaz ve Köksal, 2008; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010; Schreglmann, 2016; Yetkiner, Acar, Erdol ve Ünlü, 2019). Özellikle bir bilim dalının en üst öğrenim düzeyini temsil eden doktora tezleri araştırmacıların başvuracağı kaynaklar arasında en önemlilerinden biri olarak görülebilir. EPÖ Doktora tezlerinin incelenmesi ile ilgili olarak en kapsamlı yapılan çalışmalar ise; Bıkmaz vd (2009) 1974-2009 ve Kozikoğlu ve Senemoğlu (2014) nun 2009-2014 yılları arasındaki EPÖ doktora tezlerindeki araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmalarıdır. Bıkmaz vd.’nin (2013) çalışmalarını diğer benzer çalışmalara göre öne çıkaran, örnekleme aldıkları doktora tezleri sayısının diğerlerine oranla daha fazla olması ve 1974-2009 yıllarını kapsayan uzun bir dönemi incelemesidir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2014) çalışmasını ise 2009-2014 yılları arasındaki beş yıllık dönemdeki doktora tezlerini inceleyerek Bıkmaz vd (2013) çalışmasının devamını sağlamaya çalışması ön plana çıkarmaktadır. Alanyazında araştırma eğilimlerinin belirlenmesi için bu tip nitelik gerekti-

ren çalışmaların düzenli olarak beş yıllık dönemlerde yapılması önerilmektedir (Karadağ, 2010). Bu nedenlerle bu çalışmada bu iki çalışmanın devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde 2015-2019 EPÖ alanında yapılmış olan doktora tezlerindeki güncel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alandaki eğilimlerin, boşlukların belirlenmesinde, EPÖ alanında çalışan araştırmacılara araştırmalarını düzenlemede yol göstereceği ve bu yolla alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırma da nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada dokümanlar YÖK tez veri tabanından ulaşılan, Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezleridir. Araştırma da 2015-2019 yılları arasında EPÖ doktora alanında yapılmış olan tüm tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ancak doktora tezlerin bir bölümünün erişiminin kısıtlı olması nedeniyle tümüne ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamına 2015-2019 yılları arasında EPÖ alanında yapılmış ve erişime açık olan 201’i doktora tezi dahil edilmiştir.

### ***Verilerin Kodlanması ve Analizi***

Araştırma verilerinin analizi örnekleme yer alan 201 doktora tezinin betimsel ve içerik analizi ile incelenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle alanyazında farklı konu alanlarında araştırma eğilimlerinin belirlenmesi için yapılmış olan yayınlar incelenmiştir (Bıkmaz vd. 2009; Koziçoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Boyacı ve Demirkol, 2018). Bu inceleme sonucunda çalışmalarda yer alan kategoriler listelenmiştir. Listelenen kategoriler incelenerek araştırma da tezlerin incelenmesinde kullanılacak olan kategoriler ve bunlara ilişkin temaların ve kodların yer aldığı “tez inceleme formu” hazırlanmıştır. Araştırmada, araştırmacı ve danışman cinsiyeti, araştırmacı unvanı, araştırma deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, araştırma konusu, anahtar sözcükler, üniversite ve yıl kategorilerinin yer alması kararlaştırılmıştır. “Araştırma konusu” dışındaki kategoriler “Tez inceleme formu” nda yer alan, önceden belirlenmiş temalara ve kodlara göre incelenerek çözümlen-

meler yapılmıştır. Araştırma konusu temasına ait kodlamalar ise içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma konusu teması için öncelikle tüm tezlerde kullanılan anahtar kelimeler, tez başlığı ve tezin yöntem bölümü içerik analizi ile incelenerek konu kategorisi altında temalar, temalara ait alt temalar ve alt temalarla ilişkili kodlar belirlenmiştir. Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için EPÖ alan uzmanı bir öğretim üyesi ile güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmacının “tez inceleme formuna” göre incelediği tezler arasından raslantısal olarak seçilen 21 tez (örneklem %10’u), alan uzmanınca da kodlanmış ve yapılan kodlamalar arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamalar arası uyum yüzdesi .90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca “araştırma konusu” teması altında yapılan tüm alt tema kodlamaları da alan uzmanınca kontrol edilerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada temalara ait kodlamalar excel programına aktarılarak, her bir temaya ait frekanslar (f) ve yüzdelere (%) hesaplanmıştır.

## **Bulgular**

2015-2019 yılları arasında yapılan EPÖ doktora tezleri “Tezlerin yapıldığı üniversiteler ve kabul yılı”, “Araştırmacı cinsiyeti”, “Danışman cinsiyeti”, “Danışman unvanı”, “Araştırma yöntem ve desenleri”, “Nitel desenler”, “Örneklem büyüklüğü”, “Örneklem grupları”, “Veri toplama araçları”, “Veri Analizi Teknikleri” ve “Konu alanları” başlıklarında incelenmiş ve sıra ile sunulmuştur.

### ***Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler Ve Kabul Yılı***

Tablo 1’e göre incelenen 201 doktora tezinin 45’i (%22,39) 2015’de, 54’ü (%26,87) 2016, 27’si (%13,43) 2017, 60’ı (%29,85) 2018, 15’i (%7,46) 2019 yılında tamamlanmıştır. Tablo 1’e göre en fazla tezin tamamlandığı yıl 2018 yılıdır. Örneklemde yer alan tezler üniversiteler açısından incelendiğinde ise 2015 yılında (n=45) en fazla Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde 5 (%11,11), Dicle, Gaziantep ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde ise 4’er tezin (% 8,89) tamamlandığı görülmektedir.

**Tablo 1. 2015-19 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinin dağılımı**

Üniversite	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam	
	f	f	f	f	f	f	%
Abant İzzet Baysal	5	1	3	4	-	13	6,47
Afyon	-	1	-	-	-	1	0,50
Anadolu	1	4	-	2	1	8	3,98
Ankara	1	3	2	1	-	7	3,48
Atatürk	1	-	1	1	-	3	1,49
Adnan Menderes	1	1	2	5	-	9	4,48
Bahkesir	1	3	2	1	-	7	3,48
Bilkent	1	1	-	2	-	4	1,99
Çanakkale	-	3	1	1	-	5	2,49
Çukurova	3	5	3	2	-	13	6,47
Dicle	4	4	1	-	-	9	4,48
Ege	-	-	-	1	-	1	0,50
Fırat	2	2	-	3	3	10	4,98
Gazi	1	4	1	3	1	10	4,98
Gaziantep	4	6	-	2	1	13	6,47
Gaziosmanpaşa	1	-	-	5	3	9	4,48
Hacettepe	4	1	3	5	-	13	6,47
İnönü	3	1	-	2	-	6	2,99
Mersin	1	-	1	3	-	5	2,49
Necmettin Erbakan	4	5	-	2	1	12	5,97
Osmangazi	3	2	2	7	4	18	8,96
OTTÜ	1	3	3	1	1	9	4,48
Yıldız	2	2	1	4	-	9	4,48
Yüzüncü Yıl	1	2	1	3	-	7	3,48
Toplam	45	54	27	60	15	201	100

2016 yılında (n=54) en fazla Gaziantep Üniversitesi'nde 6 (%11,11), Çukurova ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde 5'er (%9,26) tezin tamamlandığı görülmektedir. 2017 yılında (n=27) en fazla Abant İzzet Baysal, Çukurova, Hacettepe, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde 3'er tezin (%11,11) tamamlandığı görülmektedir. 2018 yılında (n=60) en fazla Osmangazi Üniversitesinde 7 (%11,67), Gaziosmanpaşa, Hacettepe ve Adnan Menderes Üniversitelerinde 5'er tezin (%8,33) tamamlandığı görülmektedir. 2019 yılında (n=15) ise en fazla Osmangazi Üniversitesi'nde 4 (%26,67), Fırat ve Gaziosmanpaşa Üniversitelerinde ise 3'er (%20) tezin tamamlandığı görülmektedir. Genel olarak 2015-2019 yılları arasında araştırmada yer alan 201 tezin en fazla Osmangazi Üniversitesi'nde 18 (%8,96), Abant İzzet Baysal, Çukurova, Hacettepe, Gaziosmanpaşa ve Gaziantep üniversitesinde ise 13'er tezin (%6,47) tamamlandığı görülmektedir.

### *Araştırmacı Cinsiyeti*

Tablo 2 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan 201 tezinin 107'si kadın (%53,23), 94'ü erkek araştırmacılar (%46,77) tarafından yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 2. Araştırmacı cinsiyetine göre tezlerin dağılımı**

Üniversite	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal	5	38,46	8	61,54
Adnan Menderes	6	66,67	3	33,33
Afyon	-	-	1	100,00
Anadolu	5	62,50	3	37,50
Ankara	5	71,43	2	28,57
Atatürk	1	33,33	2	66,67
Balıkesir	2	28,57	5	71,43
Bilkent	2	50,00	2	50,00
Çanakkale	4	80,00	1	20,00
Çukurova	10	76,92	3	23,08
Dicle	2	28,57	7	77,78
Ege	-	-	1	100,00
Fırat	5	50,00	5	50,00
Gazi	5	50,00	5	50,00
Gaziantep	8	61,54	5	38,46
Gaziosmanpaşa	4	44,44	5	55,56
Hacettepe	7	53,85	6	46,15
İnönü	2	33,33	4	66,67
Mersin	2	40,00	3	60,00
Necmettin Erbakan	4	33,33	8	66,67
Osmangazi	10	55,56	8	44,44
Ottü	9	100,00	-	-
Yıldız	5	55,56	4	44,44
Yüzüncü Yıl	4	57,14	3	42,86
Toplam	107	53,3	94	46,77

### *Danışman cinsiyeti*

Tablo 3 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan 201 doktora tezinin 66'sının kadın (%32,84) 135'i erkek danışman öğretim üyesi (%67,16) tarafından yönetildiği görülmektedir.



**Tablo 3. Danışman cinsiyetine göre tezlerin dağılımı**

Üniversite	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal	3	23,08	10	76,92
Adnan Menderes	4	44,44	5	55,56
Afyon	-	-	1	100,00
Anadolu	1	12,50	7	87,50
Ankara	6	85,71	1	16,67
Atatürk	-	-	3	100,00
Balıkesir	1	14,29	6	85,71
Bilkent	-	-	4	100,00
Çanakkale	2	40,00	3	60,00
Çukurova	3	23,08	10	76,92
Dicle	-	-	9	100,00
Ege	1	100,00	-	-
Fırat	1	10,00	9	90,00
Gazi	3	30,00	7	70,00
Gaziantep	3	23,08	10	76,92
Gaziosmanpaşa	4	44,44	5	55,56
Hacettepe	9	69,23	4	30,77
İnönü	-	-	6	100,00
Mersin	5	100,00	-	-
Necmettin Erbakan	3	25,00	9	75,00
Osmangazi	8	44,44	10	55,56
Ottü	4	44,44	5	55,56
Yıldız	3	33,33	6	66,67
Yüzüncü Yıl	2	28,57	5	71,43
Toplam	66	32,84	135	67,16

**Danışman Ünvanı**

Tablo 4 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan 201 doktora tezinin 96'sının Profesör (%47,76), 72'sinin doçent (%35,82) ve 33'ünün Doktor Öğretim üyesi tarafından yönetildiği görülmektedir.

**Tablo 4. Danışman unvanına göre tezlerinin dağılımı**

Üniversite	Profösör	Doçent	Dr. Öğr. Üyesi
	f	f	f
Abant İzzet Baysal	2	5	6
Adnan Menderes	8	1	-
Afyon	-	1	-
Anadolu	5	3	-
Ankara	5	1	1
Atatürk	1	2	-
Balıkesir	1	6	-
Bilkent	1	-	3
Çanakkale	2	2	1
Çukurova	6	2	5
Dicle	5	3	1
Ege	-	1	-
Fırat	5	3	2
Gazi	9	1	-
Gaziantep	-	13	-
Gaziosmanpaşa	1	2	6
Hacettepe	8	5	-
İnönü	2	1	3
Mersin	4	-	1
Necmettin Erbakan	7	5	-
Osmangazi	14	4	-
Ottü	6	3	-
Yıldız	2	5	2
Yüzüncü Yıl	2	3	2
Toplam	96	72	33

### ***Araştırma Yöntem Ve Desenleri***

Örnekleme yer alan 201 doktora tezi araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde 84'ünün karma (%41,79), 64'ünün nicel (%31,84) ve 51'inin (%25,37) nitel yöntemle yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 5'e göre örnekleme yer alan tezler tüm üniversiteler açısından birlikte ele alındığında nicel yöntemlerden deneysel desende en fazla tezin Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde (n=5) yapılmış olduğu görülmektedir. Nicel yöntemlerden betimsel desende en fazla tez Hacettepe ve Gazi (n=6) üniversitelerinde yapılmıştır. Nitel yöntemle Çukurova Üniversitesi'nde (n=9), Karma yöntemle ise en fazla yapılan tez Osmangazi Üniversitesi'ndedir.

**Tablo 5. Yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı**

	Nicel Denysel	Nicel Betimsel	Nitel	Karma	Toplam
Üniversite	f	f	f	f	f
Abant İzzet Baysal	5	4	2	2	13
Adnan Menderes	-	-	4	5	9
Afyon	-	-	-	1	1
Anadolu	-	1	3	4	8
Ankara	-	1	2	4	7
Atatürk	1	-	-	2	3
Balıkesir	1	2	1	3	7
Bilkent	-	-	1	3	4
Çanakkale	1	1	-	3	5
Çukurova	3	-	9	1	13
Dicle	1	5	3	-	9
Ege	-	-	-	1	1
Fırat	1	3	-	6	10
Gazi	-	6	3	1	10
Gaziantep	2	-	7	4	13
Gaziosmanpaşa	-	1	2	6	9
Hacettepe	-	6	1	6	13
İnönü	1	1	1	3	6
Mersin	-	-	-	5	5
N. Erbakan	2	2	1	7	12
Osmangazi	2	4	4	8	18
Ottü	-	1	5	3	9
Yıldız	-	2	2	5	9
Yüzüncü Yıl	2	2	-	3	7
Toplam	22	42	51	84	201

Örneklemede yer alan 201 doktora tezi içerisinde yer alan 51 nitel araştırma desenleri açısından incelendiğinde, 26'sının (%50,98) durum çalışması, 15'inin (%29,41) eylem araştırması, 7'sinin (% 13,73) olgubilim 3'ünün (%5,88) doküman incelemesi deseniyle yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen tezler tüm üniversiteler bağlamında ele alındığında olgubilim deseninde OTTÜ ve Ankara Üniversitelerinde (n=2), durum çalışması deseninde OTTÜ (n=3) ve Çukurova (n=3, eylem araştırması deseninde ise Çukurova Üniveritesi'nde (n=6) en fazla tez yapıldığı belirlenmiştir. Dicle Üniversitesinde ise 2 tezde nitel yöntem olarak metasentez, 1 tezde ise döküman incelemesi kullanıldığı belirtilmiştir. Creswell (2013) anlatı, fenemoloji, kuram oluşturma, etnografik

araştırma ve durum çalışması olarak 5 nitel araştırma yaklaşımı belirtmektedir. Dicle Üniversitesinde yapılmış olan üç teze ilgili olarak Creswell (2013) sınıflaması içerisinde yer verilememiş ve diğer olarak belirtilmiştir.

**Tablo 6. Tezlerin nitel araştırma desenlerine göre dağılımı**

	Olgubilim	Durum çalışması	Eylem Araştırması	Diğer
Üniversite	f	f	f	f
Abant İzzet Baysal	-	2	-	-
Adnan Menderes	1	2	1	-
Afyon	-	-	-	-
Anadolu	1	2	-	-
Ankara	2	-	-	-
Atatürk	-	-	-	-
Balıkesir	-	1	-	-
Bilkent	-	1	-	-
Çanakkale	-	-	-	-
Çukurova	-	3	6	-
Dicle	-	-	-	3
Ege	-	-	-	-
Fırat	-	-	-	-
Gazi	1	2	-	-
Gaziantep	-	2	5	-
Gaziosmanpaşa	-	2	-	-
Hacettepe	-	1	-	-
İnönü	-	1	-	-
Mersin	-	-	-	-
Necmettin Erbakan	-	1	-	-
Osmangazi	-	1	3	-
Ottü	2	3	-	-
Yıldız	-	2	-	-
Yüzüncü Yıl	-	-	-	-
Toplam	7	26	15	3

### Örneklem Büyüklüğü

Tablo 7 tezlerin örneklem büyüklükleri açısından incelendiğinde 52 tezin 1-50 (%25,87), 46'sının 101-500 (%22,89), 44'ünün 51-100 (%21,89), 30'unun (%14,93) 1001 ve üstü, 29'unun 501-1000 (%9,95) ve örneklem büyüklüklerine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 7. Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı**

Üniversite	1-50	51-100	101-500	501-1000	1000 ve üstü
Abant İ. Baysal	-	5	5	1	2
A. Menderes	-	4	4	1	-
Afyon	1	-	-	-	-
Anadolu	3	-	1	2	2
Ankara	2	2	-	3	-
Atatürk	1	2	-	-	-
Balıkesir	1	2	3	1	-
Bilkent	-	2	2	-	-
Çanakkale	-	2	1	2	-
Çukurova	10	2	-	-	1
Dicle	1	3	-	1	4
Ege	-	-	-	-	1
Fırat	1	4	2	2	1
Gazi	-	-	6	3	1
Gaziantep	5	5	3	-	-
Gaziosmanpaşa	4	2	1	1	1
Hacettepe	2	1	2	3	5
İnönü	3	-	1	1	1
Mersin	-	2	-	2	1
N. Erbakan	3	5	1	-	3
Osmangazi	4	-	8	2	4
OTTÜ	5	-	3	-	1
Yıldız	3	-	3	3	-
Yüzüncü Yıl	3	1	-	1	2
Toplam	52	46	44	30	29

### Örneklem Grupları

Tezlerin örnekleminde yer alan gruplar açısından incelendiğinde tezlerin 77'sinde (%38,31) öğretmenlerin, 38'inde (%18,91) öğretmen adaylarının, 35'inde (%17,41) ortaokul öğrencilerinin, 31'inde öğretim elemanlarının (%15,42), 28'inde öğretmen adayları dışında kalan lisans öğrencilerinin (%13,93), 25'inde ise ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerinin (12,44) yer aldığı görülmektedir. İncelenen tezlerin örneklem grupları içerisinde en az mezunlar, vatandaş, fiziksel mekanlar ve işverenlerin (%0,50) yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 8. Tezlerin örnekleme gruplarına göre dağılımı**

Örnekleme grupları	f	%
Öğretmenler	77	38,31
Öğretmen adayları	38	18,91
Ortaokul öğrencileri	35	17,41
Öğretim Elemanları	31	15,42
Lisans	28	13,93
İlkokul öğrencileri	25	12,44
Ortaöğretim öğrencileri	25	12,44
Okulöncesi öğrencileri	4	1,99
Lisansüstü	3	1,49
Yöneticiler	11	5,47
Veliler	6	2,99
Dokümanlar	6	2,99
Müfettişler	3	1,49
Sendika temsilcileri	3	1,49
İdari personel	2	1,00
Mezunlar	1	0,50
Vatandaş	1	0,50
İşveren	1	0,50
Fiziksel mekanlar	1	0,50

### Veri Analizi Teknikleri

Tablo 9'a göre örneklemede yer alan tezlerde kullanılan veri çözümleme teknikleri açısından incelendiğinde tezlerin 117'sinde (%58,21) içerik çözümlemesi, 86'sında t- Testi, 70'inde (%34,83) betimsel çözümleme, 68'inde (%30,83) frekans ve yüzde, 61'inde (%30,35) Anova, 51'inde (%25,37), Non parametrik testler kullanılmıştır. İncelenen tezlerde en az Kanonik korelasyon çözümlemesi ve Aşamalı doğrusal modellemenin (%0,50) yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 9. Tezlerde kullanılan veri analizi tekniklerinin dağılımı**

Veri analizi teknikleri	f	%
Frekans/yüzde	68	33,83
Korelasyon analizi	21	10,45
T testi	86	42,79
Anava	61	30,35
Ancova	17	8,46
Manova	18	8,96
Regresyon analizi	11	5,47
Non parametrik testler	51	25,37
Path Analizi	16	7,96
Ki Kare	5	2,49

Fridman	3	1,49
Kanonik Korelasyon	1	0,50
Aşamalı doğrusal modelleme	1	0,50
İçerik analizi	117	58,21
Betimsel analiz	70	34,83

### *Veri toplama araçları*

Örnekleme yer alan tezler kullanılan veri toplama araçları açısından incelendiğinde tezlerin 133'ünde (%66,17) likert ölçek, 116'sında (%57,71) yarı yapılandırılmış ölçek, 52'sinde (%25,87) katılımcı olmayan gözlem, 42'sinde (%20,90) çoktan seçmeli başarı testi, 37'sinde (%18,41) dökümanlar, 31'inde (%14,43) günlüklerin kullanıldığı görülmektedir. En az fotoğraflar (%1,99), öğrenci ürünleri (%2,99), açık uçlu başarı testi (%2,99) ve video kayıtları (2,99) kullanıldığı belirlenmiştir.

**Tablo 10. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı**

	Veri toplama araçları	f	%
Anket/ölçek	Likert anket	133	66,17
	Açık uçlu anket	12	5,97
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	116	57,71
	Odak Grup görüşmesi	25	12,44
	Yapılandırılmış görüşme	11	5,47
Gözlem	Katılımcı gözlem	7	3,48
	Katılımcı olmayan gözlem	52	25,87
Başarı testi	Çoktan seçmeli başarı testi	42	20,90
	Açık uçlu başarı testi	6	2,99
Dökümanlar	Dökümanlar	37	18,41
	Günlükler	31	14,43
	Dereceli Puanlama	9	4,48
	Değerlendirme formları	9	4,48
Diğer	Senaryolar	8	3,98
	Öğrenci ürünleri	6	2,99
	Video kayıtları	6	2,99
	Fotoğraflar	4	1,99

### Tezlerin Konu Alanları

Tablo 11 incelendiğinde konu alanlarına göre en fazla çalışmanın sırasıyla; öğretme-öğrenme yaklaşımları (%23,88), öğretmen (%19,40), program geliştirme (%11,44), program değerlendirme (%10,95), öğrenci (%6,47), değer eğitimi (%4,98) ve Eğitim ve bilgi teknolojileri (%4,98) ile ilgili yapılmıştır. En az çalışma ise sırasıyla eğitim programı (3,98), çok kültürlü eğitim (3,98), uluslararasılaşma (%2,49), strateji öğretimi (2,49) Karşılaştırmalı eğitim (%1,99), üzerine yapılmış olduğu görülmektedir.

**Tablo 11. Konu analizi dağılımları**

Konu alanı	f	%
öğretme-öğrenme yaklaşımları	48	23,88
Öğretmen	39	19,40
program geliştirme	23	11,44
program değerlendirme	22	10,95
Öğrenci	13	6,47
Değer eğitimi	10	4,98
Eğitim ve bilgi teknolojileri	10	4,98
Eğitim programı	8	3,98
Çok kültürlü eğitim	8	3,98
Uluslararasılaşma	5	2,49
strateji öğretimi	5	2,49
Karşılaştırmalı eğitim	4	1,99
Diğer	6	2,99
Toplam	201	100

Öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanında yapılan tezler incelendiğinde (n=48) en fazla ters yüz edilmiş öğrenme (n=5) ve otantik öğrenme (n=5) alt temalarının çalışıldığı belirlenmiştir. Diğer alt temalar ise probleme dayalı öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, argümantasyon, oyularla öğretim, öykü temelli öğretim, işbirlikli öğrenme, STEM, aktif öğrenme, artırılmış gerçeklik, yaratıcı drama, basamaklı öğretim, bilişsel koçluk, 4MAT vb. gibi farklı strateji, model, yöntem ve tekniklerdir. Öğretmen teması altında yer alan tezler hizmet-içi öğretmenler (n=14), aday öğretmenler (n=13) ve öğretmen eğitimi ile ilgili olarak 3 alt temada yapılmışlardır. Hizmet-içi öğretmenler alt teması altında farklı konularda çalışmaların yer aldığı görülmüştür. En fazla ise meslekte ilk yıl deneyimleri, güçlükleri (n=3), mesleğe yönelik tutum, de-



ğer (n=2), özyeterlik (n=2), sürdürülebilir kalkınma algıları (n=2) ile ilgili olarak yapıldığı görülmüştür. Aday öğretmenler alt teması altında ise en fazla belli bir konuya ya da alana yönelik olarak özyeterlik (n=4), problem çözme (n=3), üst bilişsel farkındalık (n=2) çalışılmıştır. Yanısıra tutum, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri, çalılma becerileri sürdürülebilir kalkınma, güdü teknopedogojik alan bilgisi vb. gibi konularda da çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen eğitimi alt teması altında yapılan tezlerin ise en fazla mesleki gelişim (n=2), öğretmen nitelikler (n=2) konularındadır. Yanısıra etken öğretmenlik, mesleki kimlik, klinik uygulamalar, genel alan yeterliliği gibi konularında da çalışmalar yapılmıştır.

Program geliştirme alt teması altında farklı düzeylerde ve konularda program geliştirme çalışmaları yer almaktadır. En fazla ise eleştirel düşünme becerisi (n=4), öğretim ilke ve yöntemleri dersi (n=3), mesleki gelişimi destekleme (n=2) ile ilgili program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yanısıra genel konfeksiyon teknoloji dersi, fen öğretimi dersi, matematik, araştırma üretkenliğini destekleme, düşünme becerileri, eğitici program, kadına yönelik şiddet vb. gibi farklı konularda da çalışmalar mevcuttur. Program değerlendirme teması altında yer alan alt temalar incelendiğinde en fazla İngilizce (n=7) öğretim programlarının değerlendirildiği bunu matematik (n=2), Fen Bilimleri (n=2), öğretmen yetiştirme programlarının (n=2) değerlendirildiği çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Beden eğitimi, polis etiği dersi, düşünme eğitimi dersi, teknoloji dersi, öğretim ilke yöntemleri dersi, EPÖ doktora programları, Lisans çekirdek programları vb. gibi konularda da program değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

Öğrenci teması altında ise farklı dersler ve konularla ilgili başarı, algı, kaygı, tutum, zihin özellikleri, kopya çekme, güdü, strateji vb. gibi çalışmalar yer almaktadır. Değer eğitimi alt temasında ise mesleki değerler, ders kitaplarında yer alan değerler, değer eğitim programları, kültürel değerlere duyarlılık vb. gibi farklı konularda çalışmalar yer almaktadır. Eğitim ve bilgi teknolojileri temasında sosyal paylaşım siteleri, çevrim içi öğrenme, etkileşimli tahta, uzaktan eğitim uygulamaları, e değerlendirme, bilgisayar destekli eğitim yazılımları vb. gibi farklı konularda çalışmalar yer almaktadır. Eğitim programı alt temasında ise en fazla örtük program (n=5) yapılmıştır. Ayrıca ihmal edilen program, eğitim durumları standartları, cumhuriyet dönemi eğitim programları ile ilgili tezlerde mevcuttur. Çok kültürlü eğitim teması

altında öğretmen algı ve yeterlilikleri ile ilgili (n=4), Çok kültürlü eğitim uygulamaları (n=3), çok kültürlü eğitim le ilgili değişkenler (n=1) alt temaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Uluslararasılaşma alt temasında uluslararası baka-lorya programı, uluslararası eğitim programı, Türk üniversitelerinde ulusla-rasılaşma vb. konularında çalışmalar yapılmıştır. Karşılaştırma eğitim te-ması altında Türkiye -ABD, Almanya-Türkiye, Türkiye-Kazakistan ve Tür-kiye-diğer ülkeler eğitimin farklı konu başlıklarında karşılaştırmaların yapıldığı 4 tez olduğu belirlenmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda 2015-2019 yılları arasında EPÖ alanında en fazla tezin 2018 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan üniversiteler içinde sırasıyla en fazla tezin Osmangazi Üniversitesinde yapıldığı bunu sırasıyla Abant İzzet Baysal, Çukurova, Hacettepe, Gaziosmanpaşa ve Gaziantep Üniversite'lerinin takip ettiği, en az tezin ise Afyon ve Ege Üniversite'sinde tamamlandığı belirlenmiştir. Bıkmaz ve diğerleri (2013) 1974-2009 yılları arasında EPÖ alanında en çok doktora tezinin OTTÜ, Hacettepe ve Ankara Üniversitesinde tamamlandığını belirlemişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) ise 2009-2014 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezleri inceledikleri çalışmalarında en fazla tezin Fırat ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde tamamladığını belirlemişlerdir. Bu araştırma da ulaşılan sonuçlar açasından Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) çalışmasında belirlenmiş olan en fazla tez tamamlanan üniversitelerden biri olarak devam ettiğini göstermektedir. Hacettepe üniversitesi de Bıkmaz ve diğerlerinin (2013) belirlediği bulgulara paralel olarak en fazla tez yapılan üniversitelerden biridir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) nun çalışmalarında belirtildiği gibi bu çalışmada da OTTÜ, Ankara gibi üniversitelerde tamamlanan tez sayılarındaki azalma görülmüştür. Tamamlanan tez sayılarının 2016 ve 2019 yılı dışında genel olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. Tavşancıl vd (2010), Bıkmaz vd. (2013) ve Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) çalışmalarında da son yıllarda tez sayılarının giderek arttığı belirlenmiştir. Bu çalışmada 2019 yılı tezlerinin önemli bir bölümünün erişime kapalı olması 2019'daki sayının azlığını açıklamaktadır. Ancak 2016 yılında tez sayılarındaki azalmanın 15 Temmuz nedeni ile ilgili olarak üniversitelerde yaşanan olumsuzlukların etkisi gösterilebilir.

EPÖ doktora tezlerini yapan araştırmacıların sayıları kadın araştırmacılar lehine çok az farklı olsada yaklaşık olarak eşit olduğu söylenebilir. Sonuç Bıkmaz vd (2013) çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. EPÖ doktora tezlerini yöneten erkek öğretim üyelerinin sayısı kadın öğretim üyelerine göre daha fazladır. Bu durum alanda çalışan kadın erkek öğretim üyeleri sayıları arasındaki dengeden kaynaklanabilir. Araştırmada yer alan doktora tezleri daha çok Profesör öğretim üyelerince yönetilmiştir. En az ise; Doktor Öğretim üyeleri tarafından tezler yönetilmiştir. Bu durumdan öğrencilerin danışman seçiminde akademik unvanı dikkate aldıkları sonucu çıkarılabilir. Yanı sıra EPÖ doktora programlarında akademik unvana göre danışman atamalarının yapıldığı sonucu da çıkarılabilir.

Araştırma da yer alan doktora tezlerinin 84'ü karma (%41,79), 64'ü nicel (%31,84) ve 51'i (%25,37) nitel yöntemle yapılmıştır. Bu sonuçlara göre incelenen doktora tezlerinde en fazla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Kozikoğlu ve Senemoğlu'da (2015) tezlerde benzer bir biçimde sırasıyla en çok karma yöntemlerin (%51,2), nicel yöntemlerin (%34,7) ve nitel yöntemlerin (%14,0) kullanıldığı belirlenmiştir. Schreglmann (2016) EPÖ lisansüstü tezlerini inceledikleri çalışmalarında da karma yöntemin daha çok tercih edildiğini belirlemişlerdir. Ancak Bıkmaz vd (2013) 1974-2009 yılları arasında EPÖ doktora tezlerinin inceledikleri çalışmalarında tezlerin %55,9'unda nicel, % 36'sının karma ve %8,1'inde nitel yöntemlerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bıkmaz vd.'nin (2013) çalışmalarına benzer bir biçimde alanyazında EPÖ alanında yapılan lisansüstü tezlerde nitel yöntemlerin daha az kullanıldığını gösteren çalışmalar yer almaktadır. (Altın, 2004; Saracaloğlu ve Dursun, 2010). Eğitim bilimleri alanında da makale ve lisansüstü tezlerde nitel yöntemlere göre daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiğini gösteren araştırma bulguları (Tavşancıl vd, 2010; Saban vd, 2010) alanyazında yer almaktadır. Ozan ve Köse'de (2014) EPÖ alanında yapılmış olan makaleleri incelediği çalışmalarında en fazla nicel yöntemlerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Uyar (2016) ise EPÖ alanında yabancı bir dergideki 2002-2015 yılları arasında ki yayımlanan makaleleri incelediği çalışmasında, makalelerin araştırma yöntemlerinin daha çok nitel ve kuramsal türde olduğunu, karma yöntemlerin daha az kullanıldığını belirlemiştir.

Araştırma da nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar içinde betimsel desenin deneysel desene göre daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu'da (2015) araştırma deseni olarak sırasıyla en çok tarama/betimsel desenlerin (%56,2), nicel deneysel desenlerin (%30,6) ve nitel desenlerin (%13,2) izlediğini belirtmektedirler. Ozan ve Köse (2014) ve Schreglmann'da (2016) çalışmalarında nicel yöntemlerin daha çok betimsel ya da ilişkisel tarama türünde olduğunu belirlemişlerdir. Bıkmaz vd (2013) ise nicel desenler içinde ise yarısının nicel betimsel (%50,0), yarıya yakınında da nicel deneysel (%43,6) desende olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kozikoğlu ve Senemoğlu'da (2015)'de saptadığı gibi tarihsel olarak bakıldığında nicel yöntemler içinde deneysel desenin kullanımının azaldığı görülmektedir. Bıkmaz vd. (2013) 1974-2009 yılları arasında EPÖ doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarında; başlangıçta tezlerde daha çok kullanılan nicel betimsel desenlerin yanında karma ve nitel desenlerin kullanımında artış yaşandığını ortaya koymuşlardır. 1999-2009 yılları arasında Hacettepe, Çukurova, Selçuk, Fırat, Abant İzzet Baysal ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde daha çok deneysel desenin Ottü, Ankara, Atatürk, Anadolu ve İnönü Üniversitelerinde ise betimsel desenin daha fazla tercih edildiğini belirlemişlerdir. Aynı yıllar aralığının da 234 doktora tezinin 104'ünde karma ve 20'sinde nitel desenlerin kullanıldığını da saptamışlardır. Nitel desenleri ise OTTÜ ve Hacettepe üniversitelerinin kullandığını belirlemişlerdir.

Bu araştırma da ulaşılan sonuçlar; 1999 ve sonrasında karma desende yapılan çalışmaların artışının devam ettiğini göstermiştir. Bu durumda 2014-2019 yılları arasında EPÖ alanındaki yapılan doktora tezlerinde nicel ve nitel yöntemleri birarada kullanarak her iki yöntemin avantajlarından yararlanılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ayrıca önceki yıllarda yapılan çalışmalara göre derinlemesine incelemenin yapılmasına olanak sunan nitel çalışmalarında arttığı da belirlenmiştir. Bu durum hem genel de lisansüstü hem de özelde EPÖ alanında lisansüstü eğitimlerde nitel araştırma derslerinin verilmesi, alanda nitel araştırma konusunda kaynak teşkil edebilecek yayınların artmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin örneklemin de en fazla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç EPÖ alanında tez ve makaleleri inceleyen çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bıkmaz vd, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015, Ozan ve Köse, 2014). Araştırma kapsamında incelenen tezlerde öğretmenleri ve öğretmen adaylarını sırasıyla

ortaokul öğrencileri, öğretim elemanları ve öğretmen adayları dışında kalan lisans öğrencileri, ilkokul ve lise öğrencileri izlemektedir. Bıkmaz vd.'nin (2013) çalışmalarında ise öğretmen adaylarından sonra ilkokul öğrencileri yer almaktadır. Kozikoğlu ve Senemoğlu ise (2015) lisans, ortaokul öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının daha fazla çalışmalarda yer aldıklarını belirlemişlerdir. Alanyazın da EPÖ ve eğitim bilimleri alanında yapılmış tez ve makaleler de örneklem olarak lisans öğrencilerinin de çok tercih edildiği görülmektedir (Arık ve Türkmen, 2009; Bıkmaz vd, 2009; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015).

Bu araştırma da incelenen tezlerin örneklem grupları içerisinde okulöncesi ve lisansüstü öğrenciler ise öğrenci grupları içinde en düşük düzeydedir. Ayrıca mezunlar, vatandaş, fiziksel mekanlar ve işverenlerinde az sayıda örneklerde yer aldığı belirlenmiştir. Bıkmaz vd. (2013) çalışmalarında da benzer biçimde okul öncesi ve lisansüstü öğrencilerinin, mezunların ve müfettişlerin çok az sayıda tezlerin örneklemine yer aldıklarını belirlemişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu ise (2015) tezlerde lise ve lisansüstü öğrencilerinin örneklem olarak sayısının çok az olduğunu belirtmektedir. Ozan ve Köse'de (2014) okulöncesi ve lisansüstü öğrencilerinin örneklem olarak araştırmalarda çok az sayıda yer aldıklarını belirlemişlerdir. Buna göre 2009 ve sonrasında yapılan çalışmalarda öğrenciler açısından ilkokul öğrencilerinin yerine ortaokul ve lisans öğrencilerinin yer aldığı sonucu çıkarılabilir. Bu durum lisans öğrencilerinden daha kolay veri toplama nedeninden kaynaklanabilir. Ortaokul öğrencileri ise okulöncesi ve lisansüstü eğitime göre daha kolay uygulamaya fırsat sunduğu için daha fazla tercih edilmiş olabilir.

Araştırma da tezler örneklem büyüklükleri açısından incelendiğinde tezlerin en fazla 1-50 arasında olduğu belirlenmiştir. Ozan ve Köse (2014) yaptıkları çalışmalarında örneklem büyüklüklerinin en çok 301-1000 arası olduğunu belirlemişlerdir. Ozan ve Köse (2014) örneklem büyüklüklerinin fazla olmasını araştırmalarında yer alan makalelerin daha çok betimsel tarama deseninde yapılmış olması ile açıklamışlardır. Kozikoğlu ve Senemoğlu ise (2015) örneklem büyüklüğü bakımından, tarama/betimsel çalışmalarda örneklem 1000 ve üzerinde, deneysel çalışmalarda 31-100 arasında ve nitel çalışmalarda 100 ve altında olduğunu belirlemişlerdir. Bıkmaz vd. (2009) ise çalışmalarında betimsel desenli tezlerde örneklem büyüklüğünün 9 ile 3484, deneysel çalışmalarda ise 3 ile 220 arasında olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada nitel, karma ve nicel deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmaların

toplam sayısı daha geniş örneklerde yapılan nicel betimsel tarama çalışmalarına göre oldukça fazladır. Ayrıca karma desenli çalışmaların diğer desenlerden daha çok yapılmış olması ve karma desenli çalışmaların daha çok deneysel desene birlikte nitel veri toplama araçlarının kullanılması ile dizayn dilmiş olması örneklem büyüklüklerinin daha çok 1-50 arasında olmasını açıklayabilir.

Araştırmada tezler veri çözümleme teknikleri açısından incelendiğinde en fazla içerik çözümlemesinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla t- Testi, betimsel çözümleme, frekans ve yüzde, Anova, Non parametrik testlerin kullanımı izlemiştir. İncelenen tezlerde en az Kanonik korelasyon çözümlemesi ve Aşamalı doğrusal modelleme kullanılmıştır. Araştırma da karma desenlerin kullanılması nedeniyle hem nicel hem de nitel çözümler kullanımı fazladır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) çalışmalarında sırasıyla en fazla frekans, yüzde, ortalama, standart sapma (tek değişkenli analizler), korelasyon, ki-kare, t-testi, Anova, Manova, Kruskas Wallis analizleri (korelasyonel analizler) ve nitel analizlerin (betimsel ve içerik analizi) kullanıldığını belirlemiştir. En az ise regresyon, yol analizi, yapısal eşitlik (yordamsal analizler) analizlerinin kullanıldığını saptamışlardır. Bu çalışmada en fazla içerik analizinin kullanılmış olması nitel, karma yöntemlerin daha fazla sayıda gerçekleştirilmiş olması ile açıklanabilir.

Araştırmada veri toplama araçları açısından incelendiğinde tezlerde sırasıyla en fazla likert ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı olmayan gözlem, çoktan seçmeli başarı testi, dökümanlar ve günlüklerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma da en az açık uçlu başarı testi, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Bıkmaz vd. (2009) daha çok başarı testlerinin, Schreglmann (2016) ölçeklerin ve görüşme formunun, Ozan ve Köse (2014) ve Kozikoğlu ve Senemoğlu ise (2015) en çok sırasıyla ölçek/envanter, görüşme formu, anket, başarı testi ve gözlem formu kullanıldığını belirlemiştir. Özhan ve Köse (2014) bu çalışmada da ortaya koyulduğu biçimde görüşmelerin yarı yapılandırılmış, gözlemlerin katılımcı olmayan gözlem ve testlerin çoktan seçmeli testler olduğunu belirlemiştir. Bıkmaz vd (2009) en az kullanılan veri toplama aracının günlük - yansıtma defteri ile proje ve senaryolar olduğunu, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) ise günlük, video-ses kayıtları, senaryolar olduğunu belirlemiştir. Ozan ve Köse (2014) çalışmalarında da incelenen EPÖ makalelerinde günlük, senaryo, vi-

deo kayıtları vb. gibi nitel veri toplama araçlarının kullanımına ait veri yoktur. Bu çalışma 2015-2019 EPÖ doktora tezlerinde günlüklerin sıkça kullanıldığı göstermektedir. Video kayıtları ve senaryolarında az sayıda da olsa kullanıldığı belirlenmiştir. 2015-2019 yılları arasında EPÖ doktora tezlerinde likert ölçeklerin en fazla kullanılmasının nedeni hem nicel, hem de karma yöntem araştırmalarında kullanılmalarından kaynaklanmaktadır. Likert tipi ölçekleri yarı yapılandırılmış görüşmelerin izlemesi ise araştırmada karma ve nitel çalışmaların nicel yöntemlerden fazla kullanılması ile açıklanabilir.

2015-2019 EPÖ doktora tezlerinde en fazla araştırılan konu alanlarının öğretim-öğrenme yaklaşımları, öğretmenler (öğretmen adayları, öğretmen eğitimi ve hizmet-içinde yer alan öğretmenler), farklı konu alanları ve düzeylerde yapılan program geliştirme ve program değerlendirme çalışmaları, öğrenci özellikleri, değer eğitimi ve eğitim ve bilgi teknolojileri ile ilgili yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar özellikle ilk sırada öğretim yaklaşım ve tekniklerinin olması ile alanyazında EPÖ alanında araştırma eğilimlerinin incelendiği çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bıkmaz vd, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saracaloğlu ve Dursun, 2010). Bıkmaz vd. (2013) çalışmalarında program değerlendirmenin en az çalışılan konular arasında yer aldığı belirlenmişlerdir. Kozikoğlu ve Senemoğlu, (2015) özellikle 2005-2006 yılında MEB'in programlarda yaptığı değişiklikler nedeniyle program değerlendirme çalışmalarının 2009-2014 yıllarında en çok çalışılan ikinci konu olduğunu belirlemişlerdir. Yetkiner, Acar, Erdol ve Ünlü (2019) 1996-2017 yılları arasında EPÖ alanında program değerlendirme ile ilgili yapılan doktora tezlerinde tezlerin daha çok örgün eğitim programlarının ele alındığını belirlemişlerdir. 2015-2019 yıllarının incelendiği bu çalışmada da MEB programlarının değerlendirildiği, yanısıra lisans programları, değişim programları vb. gibi farklı konularda da çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu, (2015) ve Bıkmaz vd. (2013) program geliştirme çalışmalarının da az çalışılan konular arasında yer aldığını belirlemişlerdir. Yapılan bu çalışma 2015-2019 EPÖ doktora tezlerinde birçok konu alanı ve düzeyinde program geliştirme çalışmalarında önceki yıllara göre bir artışın olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışma da en az çalışılan konular ise; eğitim programı öğeleri, çok kültürlü eğitim, uluslararasılaşma, strateji öğretimi ve karşılaştırmalı eğitimidir. Bıkmaz vd. (2013) içerik seçimi ve düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme, program model önerileri, değer öğretimi ve örtük

program gibi konuların doktora çalışmalarında yer almadığını belirlemişlerdir. 2015-2019 EPÖ doktora tezlerinde da az sayıda da olsa değer eğitimi ve örtük program konularının çalışıldığı belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu, (2015) ise çalışmalarında en az yaygın eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme ortamı, özel eğitim ve çevre eğitimi konularına yer verildiğini belirlemişlerdir. 2015-2019 EPÖ doktora tezlerinde de benzer biçimde bu konularda çalışmalar çok az ya da yoktur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre EPÖ doktora tezlerinde okulöncesi ve lisansüstü öğrenciler ile mezunlar, vatandaş, fiziksel mekanların örneklem olarak daha az seçildiği belirlenmiştir. Araştırmacılara çalışmalarında bu örneklem gruplarına yer vermeleri önerilebilir. Çalışmada konu alanı olarak az çalışma yapıldığı ya da hiç çalışma yapılmamış olan eğitim programlarının kuramsal temelleri, eğitim programı öğeleri, çok kültürlü eğitim, uluslararasılaşma, strateji öğretimi, karşılaştırmalı eğitim, yaygın eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme ortamı, özel eğitim ve çevre eğitimi konularında çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bu araştırma da veri toplama araçları olarak nitel ve karma çalışmalarda az sayıda kullanılan video, fotoğraflar, senaryoların kullanımına da yer verilebilir. EPÖ alanındaki eksiklerin ve araştırma eğilimlerinin belirlenmesi için EPÖ lisansüstü çalışmalarının belirli aralıklarla periyodik olarak incelenmesi araştırmacılara önerilebilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigating the Doctoral Theses in The Field of  
Curriculum and Instruction:2015-2019**

\*

Neşe Özkal

*Alanya Alaaddin Keykubat University*

The undergraduate department in the Curriculum and Instruction (C&I) program founded in 1971 in Turkey to provide education at undergraduate level was closed down in 1997. Since 1997, the C&I program accepts graduate students and contributes to the field with master's and doctoral theses (Kozikoğlu and Senemoğlu, 2014). Regarding the systematic review of C&I doctoral theses, the most comprehensive studies providing the content analysis for C&I doctoral theses were conducted by Bıkmaz et. al. (2009) for the period between 1974-2009 and by Kozikoğlu and Senemoğlu (2014) for the period between 2009-2014 as the continuation of the study conducted by Bıkmaz et. al. (2009). It is recommended that studies with such qualifications be conducted regularly in five-year periods in order to determine research trends (Karadağ, 2010). Therefore, this study aimed to determine the current research trends in doctoral theses in the field of C&I for the period between 2015-2019 as a continuation and complementary of these two studies identified before. It is believed that the current study will guide the researchers working in the field of C&I in organizing their research by contributing to identification of research trends and the gaps and thus will contribute to the field.

Qualitative research method and document analysis technique were used in the study. The documents used in this study were the doctoral theses taken as samples. The sample of the study consisted of 201 doctoral dissertations presented in the field of C&I for the period between 2015-2019, with open access from the Council of Higher Education thesis database. The analysis of the research data was carried out by analyzing the descriptive and content analysis of 201 doctoral dissertations in the sample. Theses in this study were examined with the thesis review form which was developed by the researcher. In addition, the coding used in the study for the themes related to the research subject was examined by content analysis.

Based on the study results, it was determined that the highest number of dissertations for the period of 2015-2019 was completed in 2018. Among the universities that participated in the study, Osmangazi University had the highest number of dissertations while Afyon and Ege Universities had the least number. The number of researchers doing C&I doctoral theses was approximately equal. The number of male faculty members overseeing the C&I doctoral theses was found to be higher than those of female faculty members. The doctoral theses in the research were directed by professors the most and by doctoral lecturers the least. In doctoral theses, the methods most commonly used were mixed, quantitative and qualitative methods respectively. It was identified that teachers and prospective teachers were selected as the sample of theses the most. Compared to the other students, preschool students and graduate students were the groups less preferred as sample groups in C&I theses. When the theses were examined in terms of sample size, it was determined that sample sizes were between 1-50 and the content analysis techniques were used the most as data analysis technique. In the theses examined in the framework of this study, canonical correlation analysis and graded linear modeling were found to be used the least. The fact that sample size was 150 the most and that content analysis was used in general can be explained by the preference towards using qualitative and mixed methods in these theses. The data were mostly collected with Likert scale, semi-structured interview, non-participant observation, multiple choice achievement test, documents and diaries. Open-ended achievement test, photographs, video recordings and student products were used the least. This study shows that diaries were frequently used in the C&I doctoral theses submitted in the period of 2015-2019 and that video recordings and scenarios were also utilized, albeit in a small number. The fact that Likert scales and semi-structured interviews were mostly used in C&I doctoral theses in the period of 2015-2019 may be explained with use of mixed and qualitative studies more than the quantitative methods. The most common research fields in 2015-2019 C&I doctorate theses were found to be teaching and learning approaches, teachers (teacher candidates, teachers in teacher training and in-service training), program development and program evaluation studies in different subject areas and levels, student characteristics, value education and education and information technologies. This study, which examined the period of 2015-2019, found that MoNE programs were evaluated, as well as other subjects of interest such as

undergraduate programs, exchange programs and so on. This study shows an increase in program development studies in many subject areas and levels in C&I doctoral theses in the period of 2015-2019 compared to previous. The least studied subjects were identified as elements of training programs, multicultural education, internationalization, strategy teaching and comparative education. It was identified that value education and implicit program were studied, albeit in a small number in 2015-2019 C&I doctorate theses. According to the results obtained from the research, it may be suggested to carry out studies in C&I doctoral theses with research areas, sample groups, and education levels that are less studied or not previously studied. Periodic review the C&I graduate studies is recommending in order to identify these shortcomings.

### Kaynakça / References

- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi:Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. 10.09.2019 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden erişildi.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (168), 288-303.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir, Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi (2013).
- Demirel, Ö., Ayvaz, Z. ve Köksal, N. (2008). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan tezlerin konularının ve yöntemlerinin incelenmesi. *II. Lisansüstü eğitim sempozyumu (26-28 Eylül 2008) bildiri kitabı*, 64-69.
- Demirhan İçsan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi ve öneriler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Erişti, B. (2013) Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-326.

- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75.
- Gömlüksüz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. Doi: [10.9761/JASSS1769](https://doi.org/10.9761/JASSS1769)
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 311-334.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdemir, M. Ç., ve Arı, A. (2008). Eğitim programları ve öğretim bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi. H. Gümüş, O. Ramazan, ve E. Esmer (Ed.), *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu bildiriler kitabı*, içinde (s.40-63).
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ, Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekteştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Saracaloğlu, A. ve Dursun, F. (2010). Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 15-17 kasım, Ankara.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1492-1500. Doi: [10.17719/jisr.20164317720](https://doi.org/10.17719/jisr.20164317720)

- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen-Çıtak, G., Kezer, F., Yıldırım, Y.Ö., Bilican, S., Büyükturan, E.B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D., Özmen, D.T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- Uyar, M. Y. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1008-1024.
- Yetkiner, A., Acar, Erdol, T. ve Ünlü, Ş. (2019). Content analysis of phd dissertations on curriculum evaluation (1996-2017). *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21(1), 247-269. Doi: 10.17556/erziefd.443298

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Özkal, N. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442. DOI: 10.26466/opus.647030

## Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Marka Bağlılığı Üzerindeki Rolü<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.668413

\*

Serdar Aymaz\* - Polat Can\*\*

\* Uzman, İzmir Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü İzmir/TÜRKİYE

E-Posta: [serdaraymaz@gmail.com](mailto:serdaraymaz@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-5133-1932](https://orcid.org/0000-0001-5133-1932)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi İletişim Fakültesi, Uşak/TÜRKİYE

E-Posta: [polat.can@usak.edu.tr](mailto:polat.can@usak.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-5417-970X](https://orcid.org/0000-0002-5417-970X)

### Öz

Birey toplum içerisinde sergilediği davranışları isteyerek veya istemeyerek bazı rollere bürünüp göstermektedir. Bu rollerin oluşumunda ise cinsiyet öne çıkan unsurların başında gelmektedir. Cinsiyet ile şekillenen toplumsal cinsiyet rolleri, meslek, yaşanılan yer, ürün ve marka gibi bireyin birçok seçiminde önemli belirleyicilerden biri olmaktadır. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak bireyin içinde bulunduğu toplumun kadın ve erkekten beklentileri sonucu gelişen ve şekillenen cinsiyet algılamalarıdır. Ayrıca küreselleşmenin etkisiyle pazarlar arası sınırların ortadan kalkmasıyla birlikte tüketicinin önünde birçok ürün ve marka seçeneğinin yer almaktadır. Bu alternatiflerin artmasına yol açarak rekabetin daha çetin olmasına neden olmaktadır. Rekabette ise marka önemli bir araç olduğu için marka bağlılığı yaratma çalışmaları önemini arttırmaktadır. Marka bağlılığı yaratırken de tüketiciyi iyi analiz etmek gerekmektedir. Tüketicinin sahip olduğu toplumsal cinsiyet rolleri marka bağlılığında etkili olmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı; tüketicilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet rol tutumlarının marka bağlılığında etkili olan nedenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uygulanan araştırmadan elde edilen verilere göre; tüketicilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet rol tutumlarının marka bağlılıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Tüketici Davranışları, Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Marka Bağlılığı

<sup>1</sup> Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kabul edilen "Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Marka Bağlılığı Üzerindeki Rolüne İlişkin Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## The Role Of Gender Roles On Brand Loyalty

\*

### Abstract

*The individual willingly or unwillingly demonstrates the behaviors in the society in some roles. Gender is one of the prominent elements in the formation of these roles. Gender role shaped by sex is one of the important indicators in the selection of an individual such as occupation, residence place, product and brand. Gender, unlike biological gender, is the gender perception that develops and shapes as a result of the expectations of the society in which the individual resides from women and men. In addition, with the disappearance of the inter-market boundaries due to the impact of globalization, there are many product and brand options for the consumer. This leads to an increase in alternatives and makes the rivalry more challenging. As the brand is an important tool in competition, efforts to create brand loyalty increase its importance. While creating brand loyalty, it is necessary to analyze the consumer well. Gender roles of the consumer have an impact on brand loyalty. In this context, the aim of the study is to investigate the relationship between the gender role attitudes of consumers and the factors that affect brand loyalty. According to the data obtained from the study; gender role attitudes of consumers have an effect on brand loyalty.*

**Keywords:** *Consumer Behaviour, Gender Roles, Brand Loyalty*

## Giriş

İnsanoğlu yaşamını devam ettirebilmek için tüketmek zorundadır. Yani bir nevi var olmanın temelinde insanın tüketme arzusu yatmaktadır. Tüketim; var olan bir gereksinimin giderilmesi amacıyla bir ürünün veya hizmetin satın alınarak kullanılması ya da yok edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Oda-başı, 2013, s.3). Tüketiciyi ise kısaca tüketimi gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir. Bir diğer tanımda tüketici, maddi ve beşeri ihtiyaçlarını giderebilmek amacıyla imal edilen ürün veya işleri satın alarak tüketen veya yarar sağlayan, bu mal veya hizmetleri herhangi bir ticari değişime konu etmeyen kişi, aile ve kurum olarak tanımlanabilir (Kapağan, 2004, s.12). Tüketicinin kendi kişisel veya ailesel gereksinimleri için kullandığı ürünü seçme aşaması ise tüketici davranışı olarak tanımlanabilir. Diğer ifadeyle tüketicinin ihtiyaç duyduğu ürünü araştırması, araştırmaları sonucunda kendisine en uygun ürünü seçmesi, seçtiği ürünü kullanması ve kullanım sonuçlarına göre değerlendirme yaparak sonraki satın alma davranışlarına yön vermesi tüketici davranışıdır.

Tüketicilerin davranışları anlamlandırılabilirdiğinde firmaların ürettiği ürün veya hizmetler tüketiciler için kabul edilir olacak ve pazardaki farklı firmalara oranla üstünlük sağlanacaktır (Koçoğlu, 2014, s.4). Günümüzde ürün çeşitliliğinin artmasıyla beraber tüketicinin önündeki seçeneklerin sayısı da artmıştır. Bunun sonucunda tüketici hangi ürünü seçeceği yönünde karar verme aşamasına yönelmiştir. Bu aşamada istek ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla alınacak kararlar kolay veya zor verilebilir.

Marka tüketici satın alma tarzları açısından önemli bir faktördür. Günümüzde rekabetin artması ve işletmelerin kendi ürünlerini diğer ürünlerden ayırtmak için markalaşması ile birlikte, marka imajının güçlendirilerek marka bağlılığının yaratılması önemli hale gelmiştir. Marka bağlılığı tüketicinin satın aldığı ürünün markasını beğenmesi ve sürekli olarak aynı markayı tercih etmesi anlamına gelmektedir (Ar, 2007, s.103). Bu sebeple işletmeler öncelikle marka bağlılığı kavramının tüketiciler için nasıl algılandığı ve marka bağlılığının tüketici satın alma tarzları üzerinde ne gibi etkisinin olduğunu araştırmışlar ve tüketicilerin marka bağlılığında etkili olan nedenleri tespit etmeye çalışmışlardır. İşletmeler tüketicilerin markalarına olan bağlılık derecesini arttırdığında rakiplerinden ayrışacak ve pazarda kendisine ve markasına önemli bir yer edinecektir.



Tüketicileri yani tüketici davranışlarını etkileyen faktörler göz önüne alındığında kültür, aile, roller, statüler, meslek, ekonomik durum ve cinsiyet karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar içinde cinsiyet kavramı ise diğer kavramlarla birleştiğinde toplumsal cinsiyet kavramını ön plana çıkarmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik cinsiyet kavramından farklı olarak bütün cinsiyet algılamalarının toplum tarafından ortaya konduğunu ifade etmektedir. Biyolojik olan cinsiyet doğum ile kazanılırken, toplumsal cinsiyet ise doğduktan sonra yaşadığımız kültür ve toplum tarafından öğretilmektedir. İçinde bulunduğumuz toplum tarafından öğretilen toplumsal cinsiyet yaşamımız boyunca yaptığımız bütün seçimlerde belirleyici olmaktadır. Yani insanların toplumsal cinsiyet algıları onların tüketici davranışlarını göz önüne sermede büyük rol oynamaktadır.

Bu aşamada, bu çalışma toplumsal cinsiyet rol tutumlarının marka bağlılığına etkili olan nedenler ile ilişkisini tespit ederek bir satın alma tarzı olan marka bağlılığının toplumsal cinsiyet algısı ile nasıl şekillendiğinin tespit edilmesine katkı sağlayacaktır.

### **Marka Bağlılığını Etkileyen Faktörler**

Tüketici markaya etkiden dolayı bağlanabilir. Bu etkiler, markanın kalitesi, markaya olan güven, marka tanınırlığı, fiyat, promosyon, satış sonrası hizmet, demografik faktörler vb. faktörlerdir. Bu faktörleri kısaca ele alacak olursak;

**Kalite:** Genel anlamda; tasarım, üretim, dağıtım ve kurulan ilişkilerdeki bağlılığı ifade eden gerçek kaliteyle ve ürün ya da markanın tüketicinin istek ve ihtiyaçlarını karşılar durumda olmasını ifade eden algılanan kalite olarak ikiye ayrılır (Tosun, 2010, s.132-133). Kısacası marka, tüketicinin istek ve ihtiyaçlarını ne denli karşılıyorsa o denli kalitelidir, yani algılanan kalite tüketicinin isteklerine uygunluk derecesini göstermektedir.

Markanın kalite ilişkilendirilmesini yani onun kaliteli olduğunun algılanmasına neden olan ve markaya yönelik tüketicide bağlılık sağlayan özellikler; imaj, güvenilirlik, sanatsallık, erişilebilir, satış sonrası hizmetlerde kolaylık, güvenlik, ucuz olması, saygılı davranma ve yetkinlik temel özelliklerdir. Bu

özellikler, tüketicinin markayı kaliteli olarak algılamasını, o markayı seçmesini daha kolay hale getirmesini sağlar ve sonuç olarak tüketici o markaya bağlılık gösterir (Keskin, 2007, s.47).

**Güven:** Bir işe yönelik, öngörü, beklenti ve eylemlerdeki riskler olarak tanımlanmaktadır (Devrani, 2009, s.412). Marka, işletme ve tüketici arasındaki bir elçi olarak hareket eder ve ilişkide tüketiciyi temsil eder. Dolayısıyla, markaya olan güven, işletmeye olan güven anlamına da gelmektedir (Geçen, 2011, s.39).

Markaya güven oluşumunda iki farklı boyutun olduğu ileri sürülmektedir. İlk boyut olan güvenilirlik odaklı güven oluşumu, markanın ortaya çıktığı ilk günden günümüze imajı doğrultusunda ortaya çıkarmaya çalıştığı imaj olarak tanımlanırken; ikinci boyut olan performans veya memnuniyet odaklı güven ise üründen duyulan memnuniyete göre şekillenmektedir. (Torlak, vd. 2014, s.151).

**Tanımlılık:** Tüketicilere bir şekil, sembol veya logo gösterildiğinde, eğer tüketici o markayı diğer markalardan ayrabiliyorsa o zaman marka bilinirliğinden söz edebiliriz (Halitoğulları, 2018, s.19). Tüketicinin markayı bilme derecesi o markayı satın alma derecesi ile doğru orantılıdır. Yani tüketici markayı ne kadar tanıyor ise o markayı diğer markalara göre tercih etme yüzdesi artacak, tam tersi durumda ise azalacaktır.

**Fiyat:** Tüketicinin bir ürün için gözden çıkarabileceği şey olarak tanımlanabilir. Marka bağlılığı arttıkça tüketicinin gözden çıkarabileceği parada artacaktır. Yani tüketici tam bağlılık yaşadığı bir marka için diğer markalara göre daha fazla ödeme yapmayı kabul edecektir. Fakat bir markanın fiyatının sürekli olarak artması marka bağlılığı açısından olumsuz olarak görülebilmektedir. Çünkü eğer diğer markalar ile çok büyük farklar yok ise tüketicinin sürekli artan fiyatlar karşısında marka bağlılık derecesi azalabilir ve benzer diğer markaya yönelebilir (Keskin, 2007, s.19).

**Promosyon:** Tüketicilerin markalara yönelik imajlarını, inançlarını ve tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu durum promosyonun özellikle rek-

lam yoluyla tüketicilerin kafasında fikir veya algı oluşturmaya yardımcı olabileceği gibi, ürünleri diğer markalara göre daha ayırt edici hale getirmeye yardımcı olmaktadır (Yee ve Sideh, 2008).

## Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal Cinsiyet kavramı ilk olarak Amerikalı psikiyatrist Robert Stoller (1968) tarafından "Sex and Gender (Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet)" adlı kitapta kadın ve erkek özelliklerini ayırt etmek için kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramını ilk kullananlardan biri olan İngiliz toplumbilimci Oakley (2016, s.117) cinsiyet (sex) kavramını kadın ve erkeği biyolojik olarak farklılaştırmak için kullanırken toplumsal cinsiyet (gender) kavramı erkeklik ve kadınlık arasındaki eşitsiz toplumsal bölünmeyi ifade etmektedir.

Toplumların kendi kültürel yapılarına göre kadın ve erkekte beklentileri farklı şekilde olmaktadır. Cinsiyet doğuştan gelirken toplumsal cinsiyet kültür tarafından belirlenmektedir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasında bulunan farkların toplumsal yönüne vurgu yapmaktadır. Ancak yukarıdaki ifadenin kapsamı, yalnız bireysel ve kişilik özelliklerini değil, ayrıca sembolik olarak kadınlık ve erkekliğin kültürel yapılarını ve stereotiplerini, yapısal olarak örgüt ve kurumlardaki cinsel işbölümünü de kapsayacak kadar genişlemiştir (Marshall, 2009, s.98).

Cinsiyet eşitliği, bireyin cinsiyeti nedeniyle kamusal olanakları kullanmada ve onlara erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel çalışmalarda toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili üç ana yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunların ilki hukuki eşitlik olup, erkek ve kadınlara eşit davranılması temelinde kurulmuştur. Hukukun sağladığı eşitlikler sayesinde kadınlar toplumsal yaşamda birçok alanda söz sahibi olmuşlardır. İkincisi pozitif ayrımcılıktır. Pozitif ayrımcılıkla kadınlara pozitif yönde ayrıcalıklar sağlanması hedeflenmiştir. Üçüncüsü ise, 'gender mainstreaming' olarak da adlandırılan toplumsal cinsiyet eşitliği konusunu ana politika ve planlara yerleştirmedir. Bu çalışmayla ise kadına yönelik politika ve programlar geliştirilerek her iki cinsiyet arasındaki eşitlik sağlanmak istenmektedir (Altın, 2018, s.8).

Toplumsal cinsiyette hakkaniyet, kadınlar ile erkekler arasındaki sorumlu oldukları işler ve gelirlerin adil olacak şekilde dağılımı olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyette hakkaniyet kavramında, kadınların ve erkeklerin

değişik ihtiyaç ve güçleri olduğu kabul edilmeli ve bu fark kabul edilerek aradaki dengeyi sağlamak için gerekli olanların yapılması olarak kabul edilmektedir (Akın, 2007, s.2-3).

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı toplumsal cinsiyet rollerinin marka bağlılığı üzerindeki rolünü incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda tüketicilerin toplumsal cinsiyet rol tutumları ve marka bağlılıklarında etkili olan değişkenler belirlenmeye ve daha sonra tüketicilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile marka bağlılıklarında etkili olan nedenler arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın kapsamını; İzmir ilinde bulunan 18 yaş üstü kadın tüketiciler oluşturmuştur. Toplumsal cinsiyet rol tutumları kadın tüketicilerle, marka bağlılığında etkili olan nedenler ise giyim sektörü ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer ürün gruplarına genellenemez.

Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

- H<sub>1</sub>: Toplumsal cinsiyet rolleri ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmanın ana kümesini İzmir il sınırları içinde yaşayan 18 yaş ve üzeri kadın tüketiciler oluşturmaktadır. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2018) verilerine göre İzmir ilinin nüfusu 4.320.519'dır. Kadın sayısı ise 2.167.934'tür. Sınırlı ana kütle ele alınacağı zaman örneklem büyüklüğü aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır ve örneklem hatası kategorik verilerle çalışıldığı için %5 alınmalıdır (Özdemir, 2016, s.112-114):

$$n = \frac{N \times Z_{\alpha/2}^2 \times \sigma^2}{(N - 1) \times E^2 + Z_{\alpha/2}^2 \times \sigma^2}$$

- n: Örneklem Büyüklüğü
- N: Anakütle
- E: Örneklem Hatası
- Z: Aranan olgunun görülebilecek sıklığına göre kabul edilen sapma miktarı

- $\alpha$ : Güven düzeyi

Yapılan bu çalışmanın örneklem büyüklüğü ise formüle göre şu şekilde hesaplanmaktadır.

$$n = \frac{2.167.934 \times 1,96^2 \times 0,5^2}{2.167.934 \times 0,05^2 + 1,96^2 \times 0,5^2} = 384,09$$

Bu çerçevede eksiksiz ve tam 385 ve üzeri geçerli anket sayısı hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında İzmir ilinde yaşayan 439 kadın tüketici ile görüşülmüş, eksik ve hatalı doldurulan anketlerin elenmesi sonucu 400 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma için kesin anket formu hazırlanıp veri toplamasına geçilmeden önce 20 kişi ile görüşerek anket görüşleri alınmıştır. Sonra bu kişiler üzerinde pilot çalışma yapılarak, alınan sonuçlara göre anket soruları yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği uygulanmıştır. Anket formunda 3 grup soru yer almaktadır. 1. grup cevaplayıcıların demografik ve ekonomik özelliklerini, 2. grup toplumsal cinsiyet rol tutumlarını ve 3. grup sorular ise marka bağlılığında etkili olan nedenleri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Toplumsal cinsiyet rol tutumları değişkenleri, Zeyneloğlu'nun 2008 yılında geliştirdiği "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği"dir (Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayısı 0,98). Araştırmada kullanılan Toplumsal Cinsiyet Rol Tutum Ölçeği'ne verilen yanıtlar her bir maddeye verilen toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek ile değerlendirilmiştir.

Çalışmada kullanılan marka bağlılığında etkili olan nedenler, Wood'un 2004 yılında geliştirdiği "Marka Bağlılığında Etkili Olan Nedenler Ölçeği" ile ölçülmüştür. Marka bağlılıklarında etkili olduğu düşünülen 11 yargı beşli likert tipi ölçek ile ölçülmüştür.

Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise; ortalamalar, standart sapma, frekans dağılımları, faktör analizi ve Kanonik korelasyon analizleri kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Ankete katılan katılımcıların demografik ve ekonomik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. tamamı kadındır.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik ve ekonomik özellikleri**

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)	Meslek	Frekans (f)	Yüzde (%)
18-23	29	7.3	Ev Hanımı	71	17.8
24-29	103	25.8	İşçi	61	15.3
30-35	115	28.6	Memur	229	57.3
36-41	83	20.8	Esnaf	10	2.5
42-47	35	8.7	Serbest Meslek	20	4.9
48-53	23	5.7	Emekli	2	0.5
54 ve üzeri	12	3.1	Çalışmıyor	7	1.7
Medeni Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)	Aile Tipi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	300	75.0	Çekirdek	361	90.2
Bekar	100	25.0	Geniş	39	9.8
Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Gelir Seviyesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuryazar	4	1.0	0-2000 TL	87	21.8
İlköğretim	52	13.0	2001-4000 TL	135	33.7
Lise	61	15.3	4001-6000 TL	162	40.5
Yüksekokul	37	9.3	6001-8000 TL	10	2.5
Lisans	218	54.4	8001 ve üzeri	6	1.5
Lisansüstü	28	7.0			
Toplam	400	100,0	Toplam	400	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde cevaplayıcıların çoğunluğu, çekirdek aile yapısına sahip, birbiriyle tanışıp anlaşarak evlenmiş, 30-35 yaş aralığında, lisans mezunu, 4001-6000 TL gelire sahip memurlardan oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların marka bağlılığında etkili olan nedenleri belirlemeye yönelik olarak 11 ifade sopolmuş ancak "Giyim alışverişimde marka tercihim büyük oranda fiyata bağlıdır" ve "Ailemin daha önceden bana satın almış olduğu giyimi tercih ederim" ifadeleri güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayılarının yetersiz olmasından dolayı araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Marka bağlılığında etkili olan nedenlerde; tercih ettiğim giyim genellikle kişiliğimi yansıtır (4.1150), bir giyim satın alırken "kalite" beni etkileyen temel faktördür (3.8500), giyim markası ve seçimimi promosyonlar ve kampanyalar etkiler (3.8325), tercih ettiğim birden fazla giyim markası vardır (3.6675) ve çeşitlilik ve yenilik sağlamak için giyim markamı değiştirmeyi severim (3.5375) öne çıkan ifadeleri oluşturmaktadır.

**Tablo 2. Marka Bağlılığında Etkili Olan Nedenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

Marka Bağlılığında Etkili Olan Nedenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Giyim alışverişimi fiyatına dikkat etmeden en sevdiğim favori markama göre yaparım. (Sadakat)	2.4075	1.19163
Tercih ettiğim birden fazla giyim markası vardır. (Çoklu bağlılık)	3.6675	1.18763
Çeşitlilik ve yenilik sağlamak için giyim markamı değiştirmeyi severim. (Macera)	3.5375	1.12550
Tercih ettiğim giyim genellikle kişiliğimi yansıtır. (İmaj)	4.1150	0.90765
Giyim markası ve seçimimi promosyonlar ve kampanyalar etkiler. (Promosyon)	3.8325	1.03543
Başka marka aramakla vakit harcamak istemediğim için her zaman aldığım giyim markasından vazgeçmem. (Zaman)	2.4400	0.98429
Bir giyim satın alırken "kalite" beni etkileyen temel faktördür. (Kalite)	3.8500	1.00749
Giyim seçiminde arkadaşlarımla satın aldığı markaları dikkate alır ve çoğunlukla o markaları tercih ederim. (Arkadaş)	2.4500	1.14926
Giyim alışverişimde iyi üne sahip, tanınmış markaları tercih ederim. (Ün)	3.1425	1.16214

Tablo 2’de görüldüğü üzere; giyim tercihlerinin kişiliklerini yansıttığı, bir ürün satın alırken kalitesine önem verdikleri, işletmelerin yaptığı promosyon ve kampanyalardan etkilendikleri, satın alımlarında fiyata önem verdikleri ve başkalarının satın alımlarından etkilenmedikleri söylenebilir.

Cevaplayıcıların toplumsal cinsiyet rol tutumlarını belirlemek için 48 ifadeden oluşan Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği faktör analizine sokulmuştur. Ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi sonucu 3 ifadenin güvenilirlik katsayısı düşük olduğu için analizden çıkarılmış ve kalan 45 ifadenin Cronbach alpha katsayısının 0.841 olduğu tespit edilmesi üzerine faktör analizi uygulanmıştır. 45 değişkenin faktör analizine sokulması sonucu özdeğeri 1’den büyük 6 faktör elde edilmiştir. Değişkenlerin 0.40 ve üzeri faktör yükleri olanlar dikkate alınmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %57.946’sını açıklamaktadır (KMO örneklem yeterlilik ölçütü: 0.924 Barlett Küresellik testi: 7243.142,  $p < 0.000$ ). Tablo 3’de elde edilen toplumsal cinsiyet rol tutumları faktörlerinin ifadeleri, faktör yükleri, varyans yüzdeleri ve özdeğerleri gösterilmektedir.

**Tablo 3. Toplumsal cinsiyet rol tutumları faktörleri**

Faktörler	Faktör Yükleri	Varyans Yüzdeleri	Öz değeri
<b>Faktör 1: Kadın Cinsiyeti Rolü</b>		13.961	6.283
Bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşmalıdır.	0.747		
Bir genç kızın, flört etmesine ailesi izin vermelidir.	0.725		

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Marka Bağlılığı Üzerindeki Rolü

Erkeğin evleneceği kadın bakire olmalıdır.	0.724		
Kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir.	0.615		
Gebelikten korunmak kadının sorumluluğudur.	0.605		
Bir kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır.	0.597		
Evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır.	0.563		
<b>Faktör 2: Evlilikte Geleneksel Cinsiyet Rolü</b>		12.578	5.660
Ailede çocukların ahlaki eğitiminden anne sorumlu olmalıdır.	0.645		
Bir genç kız, evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir.	0.629		
Bir genç kızın evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir.	0.626		
Kadınlar kocalarıyla anlaşamadıkları konularda tartışmak yerine susmayı tercih etmelidirler.	0.602		
Kadın çalışmak için kocasından izin almalıdır.	0.591		
Erkeğin evde her dediği yapılmalıdır.	0.579		
Kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir.	0.578		
Evin reisi erkektir.	0.545		
Kadının yaşamıyla ilgili kararları kocası vermelidir.	0.505		
Kadının temel görevi anneliktir.	0.500		
Erkeğin maddi gücü yeteriyse kadın çalışmamalıdır.	0.496		
Kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır.	0.454		
Kadın için ailesi ilk planda olmalıdır.	0.454		
<b>Faktör 3: Evlilikte Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</b>		11.661	5.248
Bir erkeğin karsını aldatması normal karşılanmalıdır.	0.748		
Evlilik süresince alınan malların tapusu eşlerin üzerine olmalıdır.	0.742		
Ailede kararları eşler birlikte almalıdır.	0.699		
Ailenin maddi olanaklarından kız ve erkek çocuk eşit yararlanmalıdır.	0.612		
Kadının çocuğu olmuyorsa erkek tekrar evlenmelidir.	0.584		
Evlilikte, kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi red edebilmelidir.	0.561		
Kadının erkek çocuk doğurması onun değerini artırır.	0.513		
Eşler boşandığında mallar eşit paylaşılmalıdır.	0.461		
Çalışma yaşamında kadınlara ve erkekler eşit ücret ödenmelidir.	0.418		
<b>Faktör 4: Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</b>		8.342	3.754
Evlilikte çocuk sahibi olma kararını eşler birlikte vermelidirler.	0.730		
Evlenme teklifini kadın da yapabilmelidir.	0.629		
Evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır.	0.429		
Ailede erkek çocuğun öğrenim görmesine öncelik tanınmalıdır.	0.425		
<b>Faktör 5: Erkek Cinsiyeti Rolü</b>		6.497	2.924
Bir erkek gerektiğinde karsını dövmelidir.	0.670		
Statüsü yüksek olan mesleklerde erkekler çalışmalıdır.	0.612		
Ailede kazancın nasıl kullanılacağına koca karar vermelidir.	0.603		
Eşler mesleki gelişimlerinde birbirlerine destek olmalıdırlar.	0.409		
<b>Faktör 6: Geleneksel Cinsiyet Rolü</b>		4.907	2.208
Kadın, eş seçerken öncelikle erkeğin maddi durumuna bakmalıdır.	0.668		
Erkeğin en önemli görevi evini geçindirmektir.	0.565		
Kız bebeğe pembe, erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir.	0.510		
Alışveriş yapma, fatura ödeme gibi ev dışı işlerle erkek uğraşmalıdır.	0.451		



Elde edilen faktörler sırası ile şöyledir:

- **Faktör Kadın Cinsiyeti Rolü:** Bu faktörde; kızlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazandıklarında ailelerinden ayrı yaşayabilmelidir, bir genç kızın flört etmesine ailesi izin vermelidir, bir kadın cinsel ilişkiyi evlendikten sonra yaşmalıdır, erkeğin evleneceği kadın bakire olmalıdır, gebelikten korunmak kadının sorumluluğudur, bir kadın hastaneye gittiğinde kadın doktora muayene olmalıdır, evlilikte erkeğin yaşı kadından büyük olmalıdır değişkenleri yer almıştır.
- **Faktör Evlilikte Geleneksel Cinsiyet Rolü:** Bu faktörde yer alan değişkenler: kadın için ailesi ilk planda olmalıdır, erkeğin evde her dediği yapılmalıdır, kadının yapacağı meslekler ile erkeğin yapacağı meslekler ayrı olmalıdır, bir genç kızın evleneceği kişiyi seçmesinde son sözü baba söylemelidir, kadının doğurganlık özelliği nedeniyle, iş başvurularında erkekler tercih edilmelidir, kadının yaşamıyla ilgili kararları kocası vermelidir, ailede çocukların ahlaki eğitiminden anne sorumlu olmalıdır, kadınlar kocalarıyla anlaşamadıkları konularda tartışmak yerine susmayı tercih etmelidirler, bir genç kız evlenene kadar babasının sözünü dinlemelidir, kadının temel görevi anneliktir, evin reisi erkektir, kadın çalışmak için kocasından izin almalıdır, erkeğin maddi gücü yeterliyse kadın çalışmamalıdır.
- **Faktör Evlilikte Eşitlikçi Cinsiyet Rolü:** Bu faktörde; kadının erkek çocuk doğurması onun değerini artırır, ailenin maddi olanaklarından kız ve erkek çocuk eşit yararlanmalıdır, çalışma yaşamında kadınlara ve erkeklere eşit ücret ödenmelidir, bir erkeğin karısını aldatması normal karşılanmalıdır, kadının çocuğu olmuyorsa erkek tekrar evlenmelidir, ailede kararları eşler birlikte almalıdır, eşler boşandığında mallar eşit paylaşılmalıdır, evlilikte, kadın istemediği zaman cinsel ilişkiyi reddedebilmelidir, evlilik süresince alınan malların tapusu eşlerin üzerine olmalıdır değişkenleri yer almıştır.
- **Faktör Eşitlikçi Cinsiyet Rolü:** Bu faktörde; evlilikte çocuk sahibi olma kararını eşler birlikte vermelidirler, evlenme teklifini kadın da yapabilmelidir, evlilikte erkeğin öğrenim düzeyi kadından yüksek olmalıdır, ailede erkek çocuğun öğrenim görmesine öncelik tanınmalıdır değişkenleri yer almıştır.

- **Faktör Erkek Cinsiyet Rolü:** Bu faktörde; statüsü yüksek olan mesleklerde erkekler çalışmalıdır, ailede kazancın nasıl kullanılacağına koca karar vermelidir, bir erkek gerektiğinde karısını dövmelidir, eşler mesleki gelişimlerinde birbirlerine destek olmalıdırlar değişkenleri yer almıştır.
- **Faktör Geleneksel Cinsiyet Rolü:** Bu faktörde; kadın eş seçerken öncelikle erkeğin maddi durumuna bakmalıdır, kız bebeğe pembe erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir, erkeğin en önemli görevi evini geçindirmektir, alışveriş yapma fatura ödeme gibi ev dışı işlerle erkek uğraşmalıdır değişkenleri yer almıştır.

Elde edilen faktörler Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları Ölçeği faktörleri ile tamamıyla uyum göstermemiştir. Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları ölçeği faktörleri 5 tanedir. Araştırmamızda 6 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden 4 tanesi toplumsal cinsiyet rol tutumları ölçeği faktörleri ile benzerdir. 2 faktör ise benzerlik göstermemektedir. Toplumsal cinsiyet rol tutumları ölçeğinde 5. Faktör olan evlilikte cinsiyet rol tutumları ayrıntılandırılarak evlilikte geleneksel cinsiyet rolü ve evlilikte eşitlikçi cinsiyet rolü isimleri verilmiştir.

Toplumsal cinsiyet rol tutumları ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasındaki karşılıklı ve çoklu ilişkiyi görebilmek için kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Amacımız marka bağlılığında etkili olan nedenler ile toplumsal cinsiyet rol tutumları değişkenleri arasındaki ilişkiyi maksimum yapan fonksiyonlar elde etmektir. Araştırmamızın kriter değişkenlerini marka bağlılığında etkili olan nedenler, tahmin değişkenlerini de toplumsal cinsiyet rol tutumları değişkenleri oluşturmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rol tutumları ile marka bağlılığında etkili olan nedenler değişkenleri setinden en düşük değişken sayısı toplumsal cinsiyet rol tutumları (6) setinde olduğu için 6 fonksiyon elde edilmiştir. Tablo 4’de görüleceği üzere çalışmada yer alan 6 fonksiyondan 1 tanesi istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4. Marka bağlılığında etkili olan nedenler kanonik korelasyon analizi genel model uyum kriterleri**

Kanonik Fonksiyon	Kanonik Korelasyon Katsayısı (Rc)	Kanonik Kök	Wilk's Lambda	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	İstatistiksel Anlamlılık
1	0.337	0.128	0.822	1.427	54	0.023
2	0.187	0.036	0.928	0.733	40	0.891
3	0.155	0.025	0.961	0.550	28	0.973
4	0.091	0.008	0.985	0.330	18	0.996
5	0.077	0.006	0.993	0.272	10	0.987
6	0.031	0.001	0.999	0.096	4	0.984

Değişkenler setinin açıklanan varyans oranlarına bakıldığında birinci fonksiyonun, ilişkiler setinin daha büyük bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada birinci fonksiyon dikkate alınacaktır.

**Tablo 5. Toplumsal cinsiyet rol tutumları ve marka bağlılığında etkili olan nedenler kanonik ve çapraz yükler tablosu**

Marka Bağlılığında Etkili Olan Nedenler	Kanonik Yükler	Çapraz Yükler
Giyim alışverişimi fiyatına dikkat etmeden en sevdiğim favori markama göre yaparım. ( <b>Sadakat</b> )	0.227	0.155
Tercih ettiğim birden fazla giyim markası vardır. ( <b>Çoklu bağlılık</b> )	0.321	0.043
Çeşitlilik ve yenilik sağlamak için giyim markamı değiştirmeyi severim. ( <b>Macera</b> )	0.230	0.051
Tercih ettiğim giyim genellikle kişiliğimi yansıtır. ( <b>İmaj</b> )	0.512	0.174
Giyim markası ve seçimimi promosyonlar ve kampanyalar etkiler. ( <b>Promosyon</b> )	0.295	0.135
Başka marka aramakla vakit harcamak istemediğim için her zaman aldığım giyim markasından vazgeçmem. ( <b>Zaman</b> )	0.062	0.053
Bir giyim satın alırken "kalite" beni etkileyen temel faktördür. ( <b>Kalite</b> )	0.256	0.040
Giyim seçiminde arkadaşlarımın satın aldığı markaları dikkate alır ve çoğunlukla o markaları tercih ederim. ( <b>Arkadaş</b> )	0.372	0.201
Giyim alışverişimde iyi üne sahip, tanınmış markaları tercih ederim. ( <b>Ün</b> )	0.312	0.190
Açıklanan Varyans Oranı	0.321	
<b>Toplumsal Cinsiyet Rol Tutumları</b>		
Kadın Cinsiyet Rolü	0.619	0.292
Evlilikte Geleneksel Cinsiyet Rolü	0.314	0.260
Evlilikte Eşitlikçi Cinsiyet Rolü	0.210	0.083
Eşitlikçi Cinsiyet Rolü	0.175	0.049
Erkek Cinsiyet Rolü	0.027	0.175
Geleneksel Cinsiyet Rolü	0.265	0.232
Açıklanan Varyans Oranı	0.018	

Tablo 5'de elde edilen fonksiyonun kanonik yüklerine bakıldığında birinci sırada kullanılan tercih edilen giyim markasının kişiliğini yansıtmaması (0.512), ikinci sırada kullanılan arkadaşlarımın satın aldığı markaları dikkate alırım (0.372),

üçüncü sırada tercih edilen birden fazla giyim markası olması (0.321) ve dördüncü sırada iyi üne sahip tanınmış markaların tercih edilmesi (0.312) yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet rol tutumlarının kanonik yüklerine bakıldığında ise, en yüksek değerleri kadın cinsiyet rolü (0.619), evlilikte geleneksel cinsiyet rolü (0.314), geleneksel cinsiyet rolü (0.265) almaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak marka bağlılığında etkili olan nedenler değişkenleri içerisinde en çok ağırlığı olanların “tercih edilen giyimın kişiliğini yansıtması”, “arkadaşlarımla satın aldığı markaları dikkate alırım”, “tercih ettiğim birden fazla giyim markası vardır” ve “iyi üne sahip tanınmış markaların tercih edilmesi” olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rol tutumlarında ise; “Kadın cinsiyet rolü”, “evlilikte geleneksel cinsiyet rolü” ve “geleneksel cinsiyet rolü” en yüksek katsayıyı aldığı görülmektedir.

Değişkenler seti arasındaki çapraz ilişkilere bakıldığında, en yüksek katsayıyı alanların arkadaşlarımla satın aldığı markaları dikkate alırım (0.201), iyi üne sahip tanınmış markaların tercih edilmesi (0.190), tercih edilen giyimın kişiliğini yansıtması (0.174) ve fiyata bakmadan favori markaya göre tercih yapılması (0.155) yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet rol tutumlarının marka bağlılığında etkili olan nedenler ile çapraz ilişkisinde ise, kadın cinsiyet rolü (0.292) en yüksek değere sahiptir. Bu sonuçlara göre toplumsal cinsiyet rolleri ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğundan “H2: Toplumsal cinsiyet rolleri ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu sonuçlardan; kadın cinsiyet rolüne sahip kadın tüketicilerin marka bağlılığında etkili olan nedenleri arkadaşlarının tercih ettiği markaları dikkate alan, iyi üne sahip tanınmış markaları tercih eden ve tercih ettikleri giyimlerin kişiliklerini yansıttığını ortaya çıkmış ve “H1: Toplumsal cinsiyet rolleri ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi Kabul edilmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

İnsanoğlu var olduğu andan itibaren bir grup içinde yaşamaktadır, daha dünyaya geldiğinde toplumun en küçük parçası olan ailede var olmakta, sonrasında çevresindeki diğer insanlarla her daim etkileşim içinde bulunmaktadır. İşte bu etkileşim içinde bulunduğu toplumun sosyokültürel yapısında bir takım normlar bulunmaktadır. Birey doğarken erkek veya kadın olarak yani

biyolojik iki cinsiyetten biri ile doğsa da içinde yaşadığı toplumun hatta ailenin bu iki cinsiyete yüklediği anlamlara sahip olmak ve beklentileri karşılamakla yükümlüdür, aksi takdirde toplumun isteklerine cevap vermediği için toplum tarafından dışlanacaktır. Toplumun her iki cinsten de beklediği bu davranışlar en temelde ailede, sonrasında okulda, çevrede, medyada ve hayatın her noktasında defalarca öğretilerek bütün bu davranışları bireylerin iyice benimsemesini sağlanmaktadır. Birey tüm bunların sonucunda belli toplumsal cinsiyet rollerine sahip olmaktadır. Bu rollere göre hareket etmekte, hareket etmediğinde ise toplumun dışına itilmektedir. Bu roller her toplumda değişebilmektedir çünkü toplumların sosyokültürel özelliklerine göre şekillenmektedir.

Çocuk dünyaya geldiği anda toplumsal cinsiyet ile karşı karşıya kalır, örneğin kız çocuklarının odaları genellikle pembe ve tonlarında boyanır ve ona göre dizayn edilir, kız çocuğa alınan oyuncaklar geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde daha çok evcilik ile ilgilidir. Çocuk büyümeye başladığında ise kız çocuğun annesine sofraya toplama gibi işlerde destek olması, erkek çocuğun ise babaya tamirat konusunda yardım etmesi beklenir. Böylece geleneksel kadın ve erkek rolleri pekiştirilmeye devam eder ve bu süreç çocuğun okula başlaması ile birlikte ders kitapları ve çevresel etmenlerle daha da sistematik bir şekilde geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri inşa edilir. Birey bu geleneksel rolleri benimsemediği takdirde toplum tarafından ayıplanıp, dışlanabilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin ilk öğrenildiği yer olan aile ve sonrasında yaşadığı çevre geleneksel katı toplumsal cinsiyet rolleri yerine daha eşitlikçi roller öğretirse de birey bu rolleri benimser ve o rolün beklentilerine uygun davranır yani birey sahip olduğu toplumsal cinsiyet rol tutumuna göre davranışlarını şekillendirir. Bütün yaşamı boyunca sahip olduğu toplumsal cinsiyet rol tutumuna göre hayatında aldığı kararları şekillendiren bireyin elbette ki yaptığı satın alımlarda da sahip oldukları rol tutumuna göre hareket etmesi kaçınılmazdır. Yani bireyin sahip olduğu toplumsal cinsiyet rol tutumları satın alma kararında etkili olmaktadır. Eğer bireylerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını iyi analiz edebilirsek yaptığımız analiz sayesinde seçimlerini ve tercihlerini de etkileme şansı yakalayabiliriz, işte bu sebeple bu çalışmada kadın tüketicilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını belirlemeye çalıştık.

Günümüzde toplumların Jean Baudrillard'ın dediği gibi tüketici toplumu haline gelmesiyle çılgınlık derecesinde bir tüketim ile karşı karşıya bulunmaktayız. İçinde bulunduğumuz bu toplumda tüketicilerin satın alımlarında marka bağlılıklarının etkili olduğunu gerek yaptığımız literatür çalışmasında gerekse çalışmamızın sonuçlarında görülmektedir. Bireylerin içinde bulunduğu toplumun normlarıyla birlikte cinsiyetlerine göre öğrendikleri rolleri hayatları boyunca bütün seçimlerinde etkili olmaktadır. İnsanın var olduğu andan itibaren öğrendiği toplumsal cinsiyet rolleri onun bütün seçimlerinde etkili olmaktadır.

Tüketicilerin bir firmaya ait markaya yönelik bağlılık derecesi o markayı tekrar kullanma sıklığı ile pozitif ilişkilidir. Yani bir markaya ne kadar bağlılık gösterirse o kadar tekrar satın alma isteği artacaktır. Firmalar tüketicilerin kendi markalarına bağlılık göstermesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bunların en başında ise tüketicinin marka bağlılığını nelerin etkilediğini öğrenmeye çalışmak vardır. Tüketicide marka bağlılığı yaratmanın en önemli noktası tüketicinin ne istediğini bilmekten geçmektedir, ne istediğini bilmek için ise tüketicinin davranışlarını öğrenmeye çalışmak gerekir. Tüketicilerin toplumsal cinsiyet rol tutumları iyi bilindiğinde aynı zamanda tüketicinin isteklerinin de nasıl şekillendiğini bilebiliriz. İşte bu noktada yaptığımız çalışma da toplumsal cinsiyet rolleri ile marka bağlılığında etkili olan nedenler arasında bir ilişki olup olmadığını araştırdık.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunabiliriz:

- Toplumsal cinsiyet rollerinin marka bağlılığına etki eden nedenlerle ilişkisi incelendiğinde ve bu kapsamda toplumsal cinsiyet rolleri, marka bağlılığına etki eden nedenler, toplumsal cinsiyet, marka bağlılığının ayrı ayrı ele alındığı bu çalışmanın tüketicilerin kendilerini tanımaları ve bu sayede davranışlarını sorgulamaları, toplum tarafından kendilerine atfedilen rolleri ve kalıp yargıları gözlemleyebilmeleri ve bu rol tutumlarının marka bağlılığına etki eden nedenlerini fark edebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Kadın cinsiyet rolü, evlilikte geleneksel cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolüne sahip tüketiciler marka bağlılığında etkili olan nedenler açısından bakıldığında arkadaşlarının satın alımlarına önem verdikleri ve onların aldığı markaları tercih edebildikleri, bir ürünün tanınmış olmasının tercih sebebi olduğu, satın aldıkları ürünlerin kişiliklerini yansıttığını düşündükleri, sevdiği favori markaları olduğu ve sürekli o markayı tercih

ettikleri, firmaların yaptığı promosyon ve kampanyaların seçimlerini etkilediği kişilerden oluşmaktadır.

- Bu çalışmada sadece kadınların toplumsal cinsiyet rolleri belirlenerek marka bağlılığına etki eden nedenler ile arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarda cinsiyetler açısından bir karşılaştırma yapılabilmesi için hem kadın hem de erkekleri kapsayan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Yine konunun kapsamlı olarak ele alınması, literatürdeki bulgulara gerek Türkiye gerekse yabancı yazındaki çalışmalara yer verilmiş olmasıyla, bu konuda yapılan başka çalışmanın olmaması sebebiyle yapılan bu çalışma önem arz etmektedir.
- Yaptığımız bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde konunun ele alınması, Türkiye ve yabancı alan yazınının biyolojik cinsiyetin dışında toplumsal cinsiyet rollerine de önem verilmesi gerekliliğini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Toplumsal cinsiyet rol tutumlarının marka bağlılığına etki eden nedenlerle ilişkisi incelendiği ve bu kapsamda cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin ayrımı, marka bağlılığının ele alındığı bu araştırmada tüketicilerin kendi davranışları üzerine düşünmeleri, sadece kadın veya erkek olmalarının dışında toplumun kendilerine biçtiği rolleri inceleyerek bu roller sayesinde marka bağlılıklarında meydana gelecek değişimler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Cinsiyet, eğitim seviyesi, çalışma durumları ve gelir durumu gibi demografik faktörlerdeki değişimlerle toplumsal cinsiyet rol tutumları arasında ilişki bulunmakta olup, demografik faktörlerdeki değişimin her biri toplumsal cinsiyet rollerinin ayrışmasında da farklılıklara sebep olmaktadır. Bu nedenle benzer konuda yapılacak çalışmalarda demografik faktörlere yeteri kadar önem verilmesi, konunun doğru analiz edilmesi açısından faydalı olacaktır.
- Firmaların genellikle tüketicileri demografik değişkenlere göre ayırtmak yerine markalarının yer aldığı toplumun özelliklerine göre şekillenen toplumsal cinsiyet rollerini de dikkate almaları gerektiği, tüketicilerin sahip oldukları toplumsal cinsiyet rol tutumlarının satın alma kararına etkisinin büyük olduğu ve bunun markalarına olan bağlılık derecesine etki ettiği, bu sebeple tüketicilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet

rol tutumlarının iyi analiz edilerek pazarlama stratejilerini yürütmeleri gerektiğini belirtmesi bakımından önemlidir.

- Pazarlamada firmaların marka bağlılığı yaratmaları satışlarını arttırma ve markalarının devamlılığı için önemlidir. Marka bağlılığı yaratmak için ise tüketicinin ne istediğini, tüketicinin davranışlarını etkileyen şeylerin neler olduğunu ve çevrenin tüketici üzerindeki etkisinin önemli olduğunu bilmek ve bütün bunların aslında toplumsal cinsiyet rol tutumları ile ilişkili olarak şekillendiği, bu nedenle de satın alımlarında ve markaya karşı bir bağ oluşturmakta etkiye sahip olan toplumsal cinsiyet rol tutumlarının iyi analiz edilmesi gereklidir. Firmaların marka bağlılığı yaratmaları için tüketicilerin toplumsal cinsiyet rol tutumlarını doğru şekilde tespit edip buna yönelik çalışmalar yürütmesi önem arz etmektedir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**The Role Of Gender Roles On Brand Loyalty**

\*

Serdar Aymaz - Polat Can

*Minister of Family, Labour and Social Services, Uşak University*

Nowadays, with the increase in rivalry and the branding of enterprises to differentiate their products from other products, it has become important to strengthen brand image and create brand loyalty. Brand loyalty briefly means that the consumer likes the brand of the product and buys the same brand continuously. For this reason, enterprises have tried to determine the reasons that affect the brand loyalty of consumers. When the enterprises increase the loyalty of consumers to their brands, they will differentiate from their rivals and gain an important place in the market for themselves and their brands.

Considering the factors that affect consumers' in fact consumers' behaviours, we face some concepts such as culture, family, roles, statuses, occupations, economic condition and sex. Within these concepts, when combined with other concepts, sex emphasizes the concept of gender. Gender, unlike biological sex, means that all gender perceptions are developed and shaped by the expectations of the society. It is sociocultural, invented by humans and can be changed over time. Gender taught by the society is decisive in all the choices we make throughout our lives. Perceptions of gender play a major role in considering people's consumer behaviours. In other words, the individual makes choices according to certain stereotypes throughout his life because of the gender roles s/he has within the society and culture. The gender roles of an individual affect their choices throughout their lives. When an individual chooses a brand, s/he acts according to her/his gender roles.

This study by examining the relationship between the two variables by determining the reasons that are effective in individuals' gender role attitudes and brand loyalty, forming market segments for the clothing sector consumers in the region where the study is conducted, helping the advertising texts to be written to create brand loyalty and determining the consultancy or reference groups and guiding the studies to be carried out in the field.

Firstly; factor analysis was applied to variables of gender role attitudes and 6 gender role attitude groups including female gender role, traditional gender role in marriage, equitable gender role in marriage, equitable gender role, male gender role and traditional gender role were identified.

- Female Gender Role: When the female gender role attitudes consist of young, low-educated, married females are examined, they agreed variables that a girl can only flirt with the permission of her family, they can go home separately in case of economic independence, sexual intercourse should be experienced after marriage, the woman should be a virgin, if it is necessary to prevent pregnancy during marriage, this should be done by the woman, female doctor should examine the woman instead of male doctor when she goes to the hospital and she should marry a man older than her.
- Traditional Gender Role In Marriage: In traditional gender role in marriage consist of females who are young, marry without knowing each other beforehand and have low level of education, the female consumers agreed variables that woman should give priority to her family, she should do everything her husband says, a man and a woman should have different professions, her father should approve the man before wedding, man should be preferred in business life, decisions about her life should be made by her husband, woman's main duty should be motherhood, woman should be responsible for the moral development of the child, woman should prefer to be silent during the quarrel, the woman should work only if the man cannot support the house.
- Equitable Gender Role In Marriage: In equitable gender role in marriage females have high level of education and these consumers agreed variables that family decisions should be taken jointly, equal salary should be paid for equal work in work life, that children should benefit equally from the economic opportunities of the family without gender discrimination, a woman should not have an unintended sexual intercourse, the goods should be distributed equally among them in case of divorce of spouses, the spouses should be shareholder in the title deed of each good.
- Equitable Gender Role: In this factor, female consumers agreed variables that there must be a common decision to have children, the male should

be more educated, the education of the male child should be given importance and the marriage proposal cannot be made only by the male.

- Male Gender Role: In male gender role consist of females who marry without knowing each other beforehand and have low level of education and income, it is seen that a man can commit violence against his wife, the economic power should be in the man and the man should work in high status jobs.
- Traditional Gender Role: In traditional gender role consist of females who are young, marry without knowing each other beforehand and have low level of education, the female consumers agreed variables that when choosing a spouse, it is necessary to look at the financial situation of the man, baby girl should be dressed in pink, baby boy should be dressed in blue, man should deal with out-of-home works and man's most important task is to run the household.

According to the data obtained from the analyzes made as a result of the study; in terms of the reasons that affect brand loyalty, it is seen that consumers with female gender role, traditional gender role in marriage and traditional gender role consist of people who give importance to the purchases of their friends, prefer their brands, think that the products they buy reflect the personalities of them, have favourite brands that they love and they always prefer that brand, they think that the promotions and campaigns made by the companies affect the choices of the products and choose the brands which are recognized by others.

This study is important in that enterprises should consider gender roles that are shaped according to the characteristics of society rather than separating consumers according to demographic variables, the gender role attitudes of consumers have a great impact on the purchasing decision and this affects the degree of loyalty to their brands, for this reason, it is necessary to analyze the gender role attitudes of the consumers and carry out their marketing strategies. Creating brand loyalty in marketing is very important for increasing the sales and continuity of brands. To create brand loyalty, it is necessary to know what the consumer wants, what are the factors that affect the consumer's behaviour, that the impact of the environment on the consumer is important. All these are actually shaped in relation to gender role attitudes, so it is necessary to analyze gender role attitudes, which have an impact on their purchases and a link to the brand. In order for enterprises to create brand

loyalty, it is important to correctly identify gender role attitudes of consumers and carry out studies for this purpose.

### Kaynakça / References

- Akın, A. (2007) Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), 1-9
- Altın, A. (2018). *Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları ile ekran baskısı yaşama durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ar, A. A. (2007). *Marka ve marka stratejileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Devrani, T. K. (2009) Marka sadakati öncülleri: Çalışan kadınların kozmetik ürün tüketimi üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 407-421
- Geçen, E. (2011). *Düşük maliyetli havayolu işletmelerinde hizmet kalitesinin marka tercihi ve müşteri sadakati üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halitoğulları, H. (2018). *Marka Aşkı, marka sadakati ve ağızdan ağıza pazarlama ilişkisi: THY örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kapağan, G. (2004). *Bağlı tüketici kredileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, S. (2007). *Tüketicilerin marka bağlılığını etkileyen faktörler ve Antakya'daki kadınların çamaşır deterjanı markası bağlılığına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Koçoğlu, C. (2015). *Marka bağlılığının tüketici satın alma davranışları üzerindeki etkisi: Ankara ili, parfüm örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları
- Oakley, A. (2016), *Sex, gender and society*. New York: Routledge
- Odabaşı, Y., ve Barış, G. (2013). *Tüketici davranışı*. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Özdemir, A. (2016) *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Torlak, Ö., Doğan, V., ve Özkar, B. Y. (2014) Marka farkındalığı, marka imajı, markadan etkilenme ve markaya güvenin marka bağlılığı üzerindeki görece etkilerinin incelenmesi: Turkcell örneği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), 147-161

Tosun, N. B. (2010) *İletişim temelli marka yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Aymaz, S. ve Can, P. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin marka bağlılığı üzerindeki rolü *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3443-3466. DOI: 10.26466/opus.668413

## Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Afyonkarahisar İli Örneği<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.633508

\*

Ayşe Cesur\* - Evrim Erol\*\*

\*Öğretmen, Bedriye-Kadir Uysal Orta Okulu, Uşak / Türkiye

E-Posta: [aysecoskun1064@gmail.com](mailto:aysecoskun1064@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-6131-9328](https://orcid.org/0000-0002-6131-9328)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya / Türkiye

E-Posta: [evrim.erol@dupu.edu.tr](mailto:evrim.erol@dupu.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-5910-497X](https://orcid.org/0000-0001-5910-497X)

### Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, 413 öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Örgütsel Adalet Ölçeği (Taşdan ve Yılmaz, 2008) ve Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği (Erdem ve Meriç, 2012) kullanılarak anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmada, t-testi, tek yönlü ANOVA testi, Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler düşük düzeyde okul yönetiminde kayırmacılık algısına, yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahiptir. Çalışmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre örgütsel adalet algılarında cinsiyet değişkeni dışında (okul kademesi, branş ve yaş ve kıdem) farklılaşma bulunmazken, okul yönetiminde kayırmacılık algılarında farklılaşmalar saptanmıştır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları, cinsiyet yaş ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; okul kademesi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışmada, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarını belirleyen tüm boyutlar (planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme) ile örgütsel adalet algıları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kayırmacılık, Örgütsel adalet, Okul yönetimi, Öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## The Relationship Between Favoritism in School Management and Organizational Justice The Sample of Afyonkarahisar<sup>2</sup>

\*

### Abstract

*In this study, it was aimed to determine the relationship between the teachers' perceptions of favoritism in school management and organizational justice. The study was designed in the survey model. The sample of the study determined by simple random sampling method is consisted of 413 teachers in the city center of Afyonkarahisar. The study data were collected through Organizational Justice Scale (Taşdan and Yılmaz, 2008) and Scale on Favoritism in School Management (Erdem and Meriç, 2012). In the study, t-test for comparisons, one-way variance analysis, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and descriptive statistics were used. According to the findings obtained in the study; teachers have a high level of organizational justice perception and a low level of favoritism perception in school management. In the study, according to the demographic characteristics of teachers, it was stated that there were no significant differences in their perceptions of organizational justice except for gender variable (school type, branch, age and seniority) while there were significant differences in their perceptions of favoritism in school management. Whereas the teachers' perceptions of organizational justice show statistically significant differences according to the gender variance, they don't show statistically significant differences according to the school type, branch, age, and seniority variances. In the study, it was found out that there were low-level, in the negative direction, significant relationships between the whole dimensions determining the teachers' perceptions of favoritism in school management and their perceptions of organizational justice.*

**Keywords:** *Favoritism, Organizational justice, School management, Teacher*

---

<sup>2</sup> This study has been produced from the Master's Thesis with the same name.

## Giriş

Genel anlamda bir kişi veya grubun çıkar sağlamasına yönelik olarak yapılan hak ve adaletten sapma eğilimi olarak tanımlanan kayırmacılık (Erdem, 2010), sosyal sistemlerin olduğu her alanda karşımıza çıkabilen, varlığı benimsenen ve genellikle meşruluğu kabul edilen bir durumdur (Özkanan ve Erdem, 2014). Okul yönetiminde kayırmacılık ise okul yöneticilerinin, okul iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak arkadaşlık (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.), akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi sebeplerle bazı çalışanlara yönelik destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. gibi tutum ve davranışları içermektedir (Demirbilek, 2018). Bu bağlamda okul içerisinde etik olmayan ve adalet dışı bir uygulama olan kayırmacı tutum ve davranışların eşitsizliğe, buna bağlı olarak öğretmenlerin adalet algılarında düşüşe yol açacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada kayırmacılık ve örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiler ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde incelenmiştir.

## Kayırmacılık kavramı

İngilizcede *favoritism* olarak kullanılan kayırmacılık kavramı toplum arasında genellikle “iltimas geçme, kollama, torpil yapma” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Büte, 2011). Özsemerci (2002) ise kayırmacılığın “adamını bularak iş gördürme, belli kişi veya grubu ön planda tutma” ve halk dili şekliyle “torpil” terimlerine karşılık geldiğini ifade etmektedir. Yönetim alanyazınında etik dışı bir davranış olarak tanımlanan kayırmacılık (Polat ve Kazak, 2014), kamu görevlilerinin duygusal bağlılıklar ve yükümlülüklerden dolayı görevlerini kötüye kullanarak çevrelerindeki yakın kişilere tanıdıkları ayrıcalık şeklinde tanımlanmaktadır (Saylı ve Kızıldağ, 2007).

Kayırmacı ilişkilerin temelinde *kayıran*, *kayırlan* ve *kayırlmayan* olmak üzere üç tarafın varlığından söz edilmektedir. Kayıran ve kayırlan arasındaki ilişki yapısal olarak hiyerarşik bir özelliğe sahiptir. Bu hiyerarşinin alt tabanında korunan, şartları kolaylaştırılan ve desteklenen taraf yer alırken; koruyup gözetken taraf ise hiyerarşinin üstünde, tepe noktasında bulunmaktadır.



Kayrılan, kayıran tarafa vicdanen borçlu hissetmekte, minnet duymakta, saygıda kusur etmemek için rüşvet ve hediyelerle bağlılığını göstermeye çalışmaktadır. Kayıran, zamanla elde ettiği mal, mülk, saygınlık, iktidar ve ün ile statüsünü güçlendirip hiyerarşideki yerini daha sağlam hale getirirken kayrılan geçici somut imkân ve olanaklar elde etmektedir (İlhan ve Aytaç, 2010). Görüldüğü gibi her iki taraf da birbirlerinden karşılıklı fayda sağlamaktadır. Kayırma sisteminde bir de kayırılmayan taraf vardır ki bu kişiler sistemin mağdur ettiği taraf olarak görülmektedir. Kayırılmayan bireyler kaynakların dağıtımını noktasında karşılaştıkları adil ve eşit olmayan uygulamalar yüzünden daha az çalışma, daha fazla devamsızlık yapma, grev yapma, işi bırakma ve hatta hırsızlık gibi örgüte zarar verici etik dışı davranışlarda bulunabilirler. Kayrılan ve kayırılmayan çalışanlar birbirlerine güvenmedikleri için kayırmacı uygulamaların görüldüğü örgütlerde kendi kişisel çıkarları doğrultusunda kimi zaman yönetime yakın kimi zamanda uzak olmayı tercih ederler. Bu tür bir örgütsel ortamda sistemli çalışma ve bilgi paylaşımı pek mümkün olmayacağından çalışanların verimlilikleri, performansları ve motivasyonları düşecek, bu da örgütsel amaçları olumsuz etkileyecektir (Özler ve Büyüksarı, 2011).

Alanyazın incelendiğinde kayırmacılığın farklı yazarlar tarafından farklı alt başlıklarda ele alındığı görülmektedir. Yıldırım (2013) kayırmacılığı nepotizm ve kronizm olmak üzere ikiye ayırmış, siyasal kayırmacılığı, hizmet kayırmacılığını ve gönül yapmayı (suvasyon) nepotizmin alt alanları olarak incelemiştir. Aydoğan (2009) ile Polat ve Kazak (2014) kayırmacılığı kronizm (eş-dost kayırmacılığı), patronaj ve nepotizm (akraba kayırmacılığı) olarak üç alt alana ayırmıştır. Özkanan ve Erdem (2014) kayırmacılığı adam kayırmacılığı ve siyasal kayırmacılık altında iki temel başlıkta toplamış; adam kayırmacılığını nepotizm ve kronizm, siyasal kayırmacılığı ise patronaj, hizmet kayırmacılığı ve klientalizm olarak alt alanlara ayırmıştır. Kayırmacılık türlerini patronaj, nepotizm, cinsel kayırmacılık, partizanlık, hizmet kayırmacılığı ve kronizm olarak altı başlık altında inceleyerek en geniş anlamda ifade eden araştırmacı ise Meriç (2012) olmuştur.

*Nepotizm*, bireylerin beceri, yetenek, bilgi ve diploma gibi niteliklerine bakılmadan yalnızca akrabalık unsurları esas alınıp istihdam edilmesi ya da göre-

vinde yükselmesi olarak adlandırılmaktadır (Aytaç, 2010). Nepotizmin yoğun olarak görüldüğü toplumlar geleneksel bağların ve ilişkilerin güçlü olduğu toplumlardır.

**Kronizm**, eş-dost ve arkadaşlara yetenek, beceri ve tecrübelerine bakılmaksızın yapılan bir ayrıcalıktır (Khatri, Fuei ve Geok,2008). Çoğunlukla bir kamu görevlisinin kendi eş-dost ve arkadaşlarının kamu kurumlarına yerleştirilmesi, bir üst seviyeye yükseltilmesi veya yurt dışında görevlendirilmesi gibi bazı imtiyazlardan faydalanması şeklinde meydana gelmektedir (Aktan, 2001).

**Partizanlık**, iktidarın partizanca davranarak kendi seçmenlerini başka parti taraftarlarına göre devlet imkânlarından haksız bir şekilde daha fazla yararlandırmasıdır (Özsemerci, 2002).

**Patronaj**, siyasi süreçte siyasi partilerin iktidar olduktan sonra özellikle kamudaki üst düzey bürokratik makamlara ideolojik veya nepotik ilişkiler temelinde kendilerine yakın kişileri atamalarına denilmektedir. Patronaj, partizanlığı da kapsayan daha geniş bir kavramdır. Partizanlığın patronajdan farkı, içerisinde siyasi yandaşlığın yanı sıra bir nebze de olsa liyakati barındırmasıdır. Oysaki, patronajda bu liyakati görmek pek de mümkün olamamaktadır (Güven, 1976).

**Hizmet kayırmacılığı**, iktidarın bir sonraki seçimde başarılı olmak amacıyla devletin sunduğu imkânları dengeli bir bütçe dağılımı yapmadan seçim bölgelerine ayırma durumudur. Hizmet kayırmacılığı nepotizm ve kronizm gibi insanoğlunun doğası gereği farkında olmadan yaptığı bir kayırmacılık türüdür (Andvig, Fjeldstad, Amundsen, Sissener ve Soreide, 2001).

**Cinsel kayırmacılık**, özellikle yöneticilerin aralarında gönül bağı kurdukları veya cinsel birliktelik yaşadıkları kişileri örgütteki diğer çalışanlardan ayrı tutmaları, onlara pozitif ayrımcılık tanımalarıdır (Meriç ve Erdem, 2013). Örgütlerde cinsel kayırmacılık işe alma süreçlerinde, terfi durumlarında ve görev dağılımı aşamalarında kendini göstermektedir. Bu ilişki genellikle personel ile üst yönetimdeki müdür veya yetkili arasında rızaya dayanan cinsel romantik durumdur (Tol, 1991).

Kayırmacılığın farklı türleri bulunmakla birlikte her bir tür kendi içinde ahlaki, sosyal, bireysel, kuramsal, ekonomik ve siyasal olmak üzere pek çok olumsuz sonuca sahiptir. Çoğunlukla kamu örgütlerinde ortaya çıkan bir uygulama olarak kabul edilse de kayırmacılık, resmi/özel veya formal/informal tüm örgütlerde yaygın olarak görülmeyle birlikte sosyal sistemin hemen her alanında zamanla kanıksanarak doğal karşınır bir hal almıştır.

### Örgütsel adalet kavramı

Çalışanın örgütüne yönelik adalet algısı olarak tanımlanan örgütsel adalet, örgütsel işleyişte ne derece adil davranıldığı konusunda çalışan algılarını ve bu algıların örgütü nasıl etkilediğini kapsayan bir terimdir (Greenberg, 1996; Çöp, 2008). Ceza ve ödül ile terfi ve ücretlerin dağıtımında kullanılan kriterler ile bu kriterlerin nasıl belirlendiği ve çalışanlara nasıl iletildiği örgütsel adaletin göstergelerindedir (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Ayrıca, örgütsel adalet etik ve adaletli uygulamaların örgüt içinde hâkimiyet kurmasını ve teşvikini içermektedir. Örgüt içerisinde belirlenen hedefler doğrultusunda standartların oluşturulması, işleyişi ve bu standartların çalışanlar üzerindeki etkilerini içeren örgütsel adalet; *dağıtım, prosedürel, etkileşim* boyutlarından oluşan bir süreçtir.

*Dağıtım adaleti*, örgütsel ödül, görev ve sorumlulukların her bir çalışana katkısı oranında paylaşımını ifade eden bir kavramdır (Greenberg, 1990). Cohen (1987) dağıtım adaletini elde edilen verilere göre ödüllerin hakkaniyetine bağlı olan bir olgu olarak nitelendirerek; mallar, cezalar, hizmetler, görevler, statüler, ödüller, roller, fırsatlar, ücretler ve terfiler gibi her türlü kazanımın bireyler arasındaki paylaşımına konu edinmesi gerektiğini vurgulamıştır.

*Prosedürel (işlemsel) adalet*, ücret, terfi, performans ve çalışma koşullarına ilişkin kriterlerin oluşturulması ve adil bir şekilde uygulanması için gerekli prosedür, yöntem ve stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Greenberg, 1990). Prosedürel adalet, örgüt içerisinde çalışanların gösterdikleri çaba ve performansına bağlı olarak hak ettikleri ödüllerin belirlenmesi ve dağıtımını ile ilgilenirken aynı zamanda bu kazanımların dağıtımında alınan kararların ve uy-

gulanılan prosedürlerin çalışanlar açısından ne derece adil algılandığı üzerinde durur (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Prosedürel adalet, örgütsel kazanımların dağıtılmasındaki süreçleri tüm boyutlarıyla ele alırken dağıtım adaleti, kazanımların dağıtımında alınan kararlara ve bu kararların uygulanma aşamalarına bakmaksızın çalışanların aldıkları ödülleri hak edip etmediklerine yönelik algularına odaklanır (Konovsky, 2000).

*Etkileşimsel adalet*, örgütsel işlemlerin informal yönü olarak yönetim ile çalışanlar arasındaki kişilerarası iletişimdeki adalet algısını vurgulamaktadır (Beugre, 2003). Bies'a (2001) göre çalışanlar sadece ödüllerin kimlere hangi kriterlere göre verildiğiyle ilgilenmezler, bunun yanında yöneticilerin nazik, dürüst ve saygılı olup olmalarını içeren tutum ve davranışlarının niteliğiyle de ilgilenmektedirler. Yani çalışanların algıları neyin nasıl yapıldığından da etkilenmektedir (Brockner, Higgins ve Low, 2004). Adil bir etkileşim, yöneticilerin her bir çalışanla empatik bir iletişim kurarak onları dinlemesini, kararla ilgili açıklamalarda bulunmasını ve çalışanın istek ve beklentilerine karşı duyarlı olmasını gerektirmektedir.

### **Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet**

Yöneticilik görevinin temeli, örgüt içerisinde alınan kararlar, belirlenen amaçlar, kaynakların dağıtımı ve kullanımı ile kazanım ve değerlendirmeler noktasında çalışanlara karşı eşit, tarafsız ve adil olmaya dayanmaktadır (Aydın, 2002). Toplum içinde ve okul ortamında kişiler farklı haksızlıklara karşı demokrasi ile korunmaktadır, ancak toplumsal bir sistem olan okul iç ve dış baskı unsurları tarafından etkilenilmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010; Özcan, 2014). İç unsurlar okulu oluşturan ve okul yapısında yer alan memur, yönetici, öğretmen, müdür, yardımcı personel iken dış unsurlar yönetimde rol oynayan veliler ve bakanlık merkez örgütleridir (Bursalıoğlu, 2012). Bu baskı unsurları okul yönetiminin kayırmacı veya adaletsiz tutum ve davranışlar sergilemesinde etkili olmaktadır. Yöneticilerin görevlerini gerçekleştirirken aldıkları kararlar, uyguladıkları prosedür ve ilkeler ile insanlarla olan iletişim ve ilişkilerinde uzak durmaları gereken, ahlaka uygun olmayan davranışlar ile pek çok sebeplerle (sendika üyeliği, hemşericilik, siyasi görüş, aynı fakülteden mezuniyet durumu, akrabalık ilişkisi, cinsellik vb.) okul içinde bi-

rey ya da grupları yasalara aykırı bir biçimde koruyup kollaması, desteklemesi, diğer personellere tanınmayan ayrıcalığı bu kişilere tanıyıp sunması kayırmacılık şeklinde ifade edilmektedir (Meriç, 2012). Kayırmacılığı örgütsel politika ve politik liderlik bağlamında değerlendiren Pounder ve Blase (1988) okullardaki kayırmacı tutum ve davranışlarının en çok yöneticilerin öğretmenler üzerindeki kontrol gücünü arttırma ve kendilerini koruma isteklerinden kaynaklandığını buna karşın kendini yetkin hissedeni yöneticilerin ise kayırmacı eğilimlerde bulunmadığını iddia etmişlerdir. Konuyu eğitimin niteliği üzerinden inceleyen Coco ve Lagravinese (2014) ise okul yönetimindeki kayırmacı uygulamaların özellikle öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteklerine ket vurarak eğitimin dolaylı maliyetlerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Jones (2004), yöneticilerin ahlaki eylemlerde bulunabilmeleri için herkese hitap eden ahlaki değerlere uygun kural ve esaslar belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yoksa yöneticiler davranışlarını kendilerine göre değerlendirip herhangi bir etik dışı davranışta bulunmadıklarını öne sürebilirler. Yöneticilerin okulun işleyişinde benimsedikleri tavır ve davranışlara göre şekillenen adalet faktörü okul yönetiminin olmazsa olmazıdır. Kibar ve saygılı olmak, ahlaki ilkelere uygun hareket etmek, eşit ve dengeli davranışlar sergilemek yöneticilerde bulunması gereken adalet unsurlarına örnek olarak gösterilebilir (Hoy ve Tarter, 2004). Ayrıca okuldaki yönetsel uygulama standartları ve kaynaklarını dağıtımını da okul örgütsel adaletin göstergeleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte okul örgütünün tüm paydaşlarıyla bir bütünlük içerisinde olması için sağlıklı bir ikliminin oluşturulması, sağlıklı iklim için de öncelikle örgütsel adaletin sağlanması gerekmektedir (Rutter ve Maughen, 2002; Şişman ve Turan, 2004). Bu doğrultuda adaletsiz uygulamaların olduğu bir okulda çalışan öğretmenlerin mesleklerini icra etmekten aldıkları doyumların ve okullarına yönelik bağlılıkların azalması beklenmektedir (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Greenberg ve Colquitt, 2005).

Örgüt ortamında sıklıkla kaynaklar dağıtılırken ortaya çıkan kayırmacı tutum ve davranışlar ile adaletle bakış arasındaki ilişki örgütlerin geleceğini belirlemektedir. Şöyle ki, örgütler çalışanların ortaya koyduğu katkılarla başarıya ulaşırken kayırmacılık sorunu olan örgütlerde ortaya çıkan adaletsizlik algısı örgütsel amaçlardan sapmalara sebep olmaktadır. Bu bağlamda çalışmada okul yönetiminde kullanılan kayırmacı uygulamalar ile öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik algıları arasında öngörülen ilişkinin gerçekten var olup olmadığı, var ise yönü ve derecesinin ortaya konması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### *Evren ve Örneklem*

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile örgütsel adalete ilişkin algıları arasındaki ilişkinin analiz edildiği bu çalışmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde 1038'si sınıf ve 1026'sı branş öğretmeni olarak görev yapan 1078'i ilkökul ve 986'sı ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 2064 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden 413 öğretmenden oluşmaktadır.

### *Veri Toplama Araçları*

**Örgütsel adalet ölçeği:** Ölçek, Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiş, Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde tek faktör altında toplanan 10 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi örgütsel adalet konusunda olumlu yargıları ifade etmektedir. Orijinal ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri .77'den yüksek ve ölçeğin açıkladığı varyans oranı %78'dir. Güvenirlik katsayısı olarak belirlenen  $\alpha$  değeri ise .97'dir (Hoy ve Tarter, 2004). Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından uyarlanan versiyonda ise orijinal formdaki faktör yapısı korunarak açıkladığı varyans oranı %61,74 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .89 arasında değişim gösterirken, güvenirlik katsayısı olarak belirlenen  $\alpha$  değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, ölçeğin mevcut faktör yapısı ile kullanılması tercih edilmiş olup güvenirlik analizi tekrar edilmiş ve güvenirlik katsayısı olarak belirlenen  $\alpha$  değeri .90 olarak bulunmuştur.

**Okul yönetiminde kayırmacılık ölçeği:** Ölçek, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, *planlama* (4 ifade), *değerlendirme* (9 ifade), *örgütlenme* (7 ifade) ve *koordinasyon* (5 ifade) olmak üzere 4 boyuttan ve 25 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek toplam varyansın % 73.06'sini açıklamaktadır. Ölçeğin değerlendirme alt boyutu toplam varyansın % 20.96'sini açıklamakta ve faktör yük değerleri .42 ile .81 arasında değişmektedir. Koordinasyon alt boyutu

toplam varyansın % 20.57'sini açıklamakta ve faktör yük değerleri .65 ile .81 arasındadır. Örgütlenme alt boyutu toplam varyansın % 19.72'sini açıklamakta ve faktör yük değerleri .58 ile .85 arasındadır. Planlama alt boyutu toplam varyansın % 11.79'unu açıklamakta ve faktör yük değerleri .53 ile .78 arasındadır. Erdem ve Meriç (2012) ölçeğin güvenirlik katsayısı olarak belirlenen  $\alpha$  değerini tüm ölçek için .96, alt boyutlar için ise sırasıyla .93, .92, .93, .83 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılmamış, ölçeğin mevcut faktör yapısı kullanılmıştır. Güvenirlik analizi tekrar edilmiş ve  $\alpha$  değeri ölçeğin tamamı için .95, alt boyutlar için sırasıyla .93, .91, .90, .85 olarak bulunmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve kayırmacılık algılarını belirlemek için ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapmalar incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarındaki kayırmacılık algılarının *brans*, *okul kademesi* ve *cinsiyet* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi, *yaş* ve *kıdem* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonrasında farklılığın belirlendiği durumlarda Post-Hoc testi olarak Levene testi 05'ten büyük çıktığı durumlarda Tukey, küçük çıktığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algıları arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde analiz edilmiş ve bulgular çalışmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

### **Bulgular**

#### ***Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular***

Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem, yaş, cinsiyet, okul kademesi ve brans değişkenlerine göre frekans ve yüzde sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımı**

Demografik Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	199	48.2
	Erkek	214	51.8
Okul kademesi	İlkokul	131	31.7
	Ortaokul	282	68.3
Branş	Sınıf öğretmeni	112	27.1
	Branş öğretmeni	301	72.9
Yaş	22-30 yaş	127	30.8
	31-40 yaş	177	42.9
	41 ve üzeri	109	26.4
Kıdem	1-5 yıl	116	28.1
	6-10 yıl	105	25.4
	11-15 yıl	74	17.9
	16 yıl ve üzeri	118	28.6
<b>Toplam</b>		<b>413</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1'e göre katılımcılar cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, 214 kişinin erkek, 199 kişinin ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler okul kademesi değişkeni açısından incelendiğinde; çoğunluğun 282 kişi ile ortaokul öğretmeni olduğu, 131 öğretmenin ise ilkokullarda görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımına bakıldığında, 301'inin branş öğretmeni, 112'sinin ise sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında; en fazla hizmet süresinin 118 kişi ile 16 yıl ve üzeri çalışanlara ait olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında ise en fazla katılımcının 177 kişi ile 31-40 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir.

### ***Katılımcıların Okul Yönetiminde Kayırmacılık Alguları İle Örgütsel Adalet Algularına İlişkin Bulgular***

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık alguları ile örgütsel adalet algularına ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin örgütsel adalet algılarının betimsel istatistikleri**

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss.	Min.	Max.
Örgütsel Adalet	413	3.90	.855	1.00	5.00
Planlama alt boyutu	413	1.98	1.107	1.00	5.00
Örgütlenme alt boyutu	413	1.97	1.075	1.00	5.00
Koordinasyon alt boyutu	413	1.91	1.028	1.00	5.00
Değerlendirme alt boyutu	413	1.79	.981	1.00	5.00



Tablo 2'ye göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortalaması 3.90, standart sapması .855'tir. Kayırmacılık algılarının ortalama ve standart sapmaları ise sırası ile planlama boyutu için 1.98, 1.107; örgütlenme boyutu için 1.97, 1.075; koordinasyon boyutu için 1.91, 1.028 ve değerlendirme boyutu için 1.79, .981'dir.

Puan skalası incelendiğinde örgütsel adalet algısının yüksek, kayırmacılık algısının ise tüm alt boyutlarda düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak okul yönetiminin kayırmacı tutum ve davranışlarda bulunmadığı ve okulda öğretmenlere adaletli davranıldığı öne sürülebilir.

### *Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları İle Örgütsel Adalet Algılarının Farklılaşmasına Yönelik Bulgular*

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yönetiminde yapılan kayırmacılığa ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılıkları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	Sd	T	P																																												
Örgütsel Adalet	Kadın	199	4.00	.764	405	.36	.018																																												
	Erkek	214	3.80	.925				Planlama alt boyutu	Kadın	199	1.82	1.038	410	.74	.006	Erkek	214	2.12	1.152	Örgütlenme alt boyutu	Kadın	199	1.87	1.087	406	.77	.076	Erkek	214	2.06	1.058	Koordinasyon alt boyutu	Kadın	199	1.85	1.015	410	.06	.288	Erkek	214	1.95	1.040	Değerlendirme alt boyutu	Kadın	199	1.65	.906	409	.61	.009
Planlama alt boyutu	Kadın	199	1.82	1.038	410	.74	.006																																												
	Erkek	214	2.12	1.152				Örgütlenme alt boyutu	Kadın	199	1.87	1.087	406	.77	.076	Erkek	214	2.06	1.058	Koordinasyon alt boyutu	Kadın	199	1.85	1.015	410	.06	.288	Erkek	214	1.95	1.040	Değerlendirme alt boyutu	Kadın	199	1.65	.906	409	.61	.009	Erkek	214	1.90	1.034								
Örgütlenme alt boyutu	Kadın	199	1.87	1.087	406	.77	.076																																												
	Erkek	214	2.06	1.058				Koordinasyon alt boyutu	Kadın	199	1.85	1.015	410	.06	.288	Erkek	214	1.95	1.040	Değerlendirme alt boyutu	Kadın	199	1.65	.906	409	.61	.009	Erkek	214	1.90	1.034																				
Koordinasyon alt boyutu	Kadın	199	1.85	1.015	410	.06	.288																																												
	Erkek	214	1.95	1.040				Değerlendirme alt boyutu	Kadın	199	1.65	.906	409	.61	.009	Erkek	214	1.90	1.034																																
Değerlendirme alt boyutu	Kadın	199	1.65	.906	409	.61	.009																																												
	Erkek	214	1.90	1.034																																															

\* $p < .05$

Tablo 3'e bakıldığında, örgütsel adalet ile kayırmacılığın planlama ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülürken, kayırmacılığın örgütlenme ve koordinasyon alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin okul

yöneticilerinin örgütlenme ve koordinasyon alt boyutlarındaki uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıkları konusundaki düşüncelerinin birbirine yakın olduğunu ifade etmekle birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile planlama ve değerlendirme aşamalarındaki kayırmacılık algılarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani kadın öğretmenlerin okul yönetimini daha adaletli olarak algıladıklarını buna karşın erkek öğretmenlerin okul yönetimini planlama ve değerlendirme alt boyutlarında daha kayırmacı olarak gördüklerini göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yönetiminde yapılan kayırmacılığa ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılıkları**

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	ss.	Sd	T	P																																												
Örgütsel Adalet	İlkokul	131	4.01	.882	242.741	1.796	.074																																												
	Ortaokul	282	3.84	.840				Planlama alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.215	411	.005	.996	Ortaokul	282	1.98	1.056	Örgütlenme alt boyutu	İlkokul	131	2.00	1.251	207.652	.390	.697	Ortaokul	282	1.95	.985	Koordinasyon alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.196	207.662	.960	.338	Ortaokul	282	1.87	.941	Değerlendirme alt boyutu	İlkokul	131	1.90	1.164	201.824	1.429	.155
Planlama alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.215	411	.005	.996																																												
	Ortaokul	282	1.98	1.056				Örgütlenme alt boyutu	İlkokul	131	2.00	1.251	207.652	.390	.697	Ortaokul	282	1.95	.985	Koordinasyon alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.196	207.662	.960	.338	Ortaokul	282	1.87	.941	Değerlendirme alt boyutu	İlkokul	131	1.90	1.164	201.824	1.429	.155	Ortaokul	282	1.73	.882								
Örgütlenme alt boyutu	İlkokul	131	2.00	1.251	207.652	.390	.697																																												
	Ortaokul	282	1.95	.985				Koordinasyon alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.196	207.662	.960	.338	Ortaokul	282	1.87	.941	Değerlendirme alt boyutu	İlkokul	131	1.90	1.164	201.824	1.429	.155	Ortaokul	282	1.73	.882																				
Koordinasyon alt boyutu	İlkokul	131	1.98	1.196	207.662	.960	.338																																												
	Ortaokul	282	1.87	.941				Değerlendirme alt boyutu	İlkokul	131	1.90	1.164	201.824	1.429	.155	Ortaokul	282	1.73	.882																																
Değerlendirme alt boyutu	İlkokul	131	1.90	1.164	201.824	1.429	.155																																												
	Ortaokul	282	1.73	.882																																															

\* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde yapılan ikili karşılaştırmalar ve sıra ortalamaları incelendiğinde, örgütsel adalet ile kayırmacılığın tüm alt boyutlarında okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları kademe, onların okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına veya adaletli davranıp davranmadıklarına ilişkin algılarını değiştirmemektedir.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yönetiminde yapılan kayırmacılığa ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılıkları**

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	ss.	Sd	T	P																																												
Örgütsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	112	4.03	.872	193.560	1.821	.070																																												
	Branş Öğretmeni	301	3.85	.846				Planlama alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.96	1.195	181.728	-.241	.810	Branş Öğretmeni	301	1.99	1.075	Örgütlenme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	2.02	1.269	411	.534	.594	Branş Öğretmeni	301	1.95	.996	Koordinasyon alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.99	1.219	411	.991	.322	Branş Öğretmeni	301	1.88	.948	Değerlendirme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.90	1.163	411	1.350	.178
Planlama alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.96	1.195	181.728	-.241	.810																																												
	Branş Öğretmeni	301	1.99	1.075				Örgütlenme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	2.02	1.269	411	.534	.594	Branş Öğretmeni	301	1.95	.996	Koordinasyon alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.99	1.219	411	.991	.322	Branş Öğretmeni	301	1.88	.948	Değerlendirme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.90	1.163	411	1.350	.178	Branş Öğretmeni	301	1.75	.904								
Örgütlenme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	2.02	1.269	411	.534	.594																																												
	Branş Öğretmeni	301	1.95	.996				Koordinasyon alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.99	1.219	411	.991	.322	Branş Öğretmeni	301	1.88	.948	Değerlendirme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.90	1.163	411	1.350	.178	Branş Öğretmeni	301	1.75	.904																				
Koordinasyon alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.99	1.219	411	.991	.322																																												
	Branş Öğretmeni	301	1.88	.948				Değerlendirme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.90	1.163	411	1.350	.178	Branş Öğretmeni	301	1.75	.904																																
Değerlendirme alt boyutu	Sınıf Öğretmeni	112	1.90	1.163	411	1.350	.178																																												
	Branş Öğretmeni	301	1.75	.904																																															

\* $p < .05$ 

Tablo 5'e göre, örgütsel adalet ile kayırmacılığın tüm alt boyutlarında branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Bu bulgu ya göre sınıf ve branş öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı adaletli davranıp davranmamaları ile uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmamaları konusunda hemfikirdirler.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'ya bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kayırmacılığın tüm alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulgu, örgütsel adaletle ilişkin algıların yaş değişkenine göre farklılaşmadığını buna karşın okul yöneticilerinin kayırmacı tutum veya davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda farklılaştığını ifade etmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Games-Howell testine göre ise tüm alt boyutlarda genç öğretmenlerin puanlarının orta-yaşlı ve yaşlı öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu bulgulanmıştır. Buna göre genç öğretmenlerin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında orta-yaşlı ve yaşlı öğretmenlere göre yöneticilerini daha az kayırmacı algıladıkları söylenebilir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yönetiminde yapılan kayırmacılığa ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılıkları**

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	ss.	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1) 22-30	127	3.99	0.800	1.624	.198	Yok
	2) 31-40	177	3.81	0.890			
	3) 41 ve üzeri	109	3.93	0.857			
Planlama alt boyutu	1) 22-30	127	1.66	.898	10.171	.000	1<3
	2) 31-40	177	2.03	1.113			
	3) 41 ve üzeri	109	2.29	1.224			
Örgütlenme alt boyutu	1) 22-30	127	1.72	.887	7.324	.001	1<3
	2) 31-40	177	1.98	1.060			
	3) 41 ve üzeri	109	2.25	1.228			
Koordinasyon alt boyutu	1) 22-30	127	1.64	.853	7.684	.001	1<3
	2) 31-40	177	1.95	1.021			
	3) 41 ve üzeri	109	2.15	1.158			
Değerlendirme alt boyutu	1) 22-30	127	1.54	.741	7.759	.000	1<3
	2) 31-40	177	1.82	.986			
	3) 41 ve üzeri	109	2.03	1.148			

\*p&lt;.05

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kayırmacılığın tüm alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, örgütsel adaletle ilişkin algıların kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını buna karşın okul yöneticilerinin kayırmacı tutum veya davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre tüm alt boyutlarda farklılaştığını göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Games-Howell testine göre ise tüm alt boyutlarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin puanlarının daha kıdemli olan öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu bulgulanmıştır. Yani mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlere göre yöneticilerini daha az kayırmacı algılamaktadırlar.

**Tablo 7. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yönetiminde yapılan kayırmacılığa ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılıkları**

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss.	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1) 1 - 5 yıl	116	3.93	1.916	.099	.961	Yok
	2) 6 - 10 yıl	105	3.88	0.894			
	3) 11 - 15 yıl	74	3.87	0.664			
	4) 16 yıl ve üzeri	118	3.89	0.876			
Planlama alt boyutu	1) 1 - 5 yıl	116	1.73	0.969	3.758	.011	1<4
	2) 6 - 10 yıl	105	1.94	1.021			
	3) 11 - 15 yıl	74	2.09	1.131			
	4) 16 yıl ve üzeri	118	2.20	1.247			
Örgütlenme alt boyutu	1) 1 - 5 yıl	116	1.70	0.884	5.307	.001	1<3 1<4
	2) 6 - 10 yıl	105	1.89	0.993			
	3) 11 - 15 yıl	74	2.12	1.112			
	4) 16 yıl ve üzeri	118	2.21	1.227			
Koordinasyon alt boyutu	1) 1 - 5 yıl	116	1.69	0.891	4.165	.006	1<3 1<4
	2) 6 - 10 yıl	105	1.81	0.967			
	3) 11 - 15 yıl	74	2.13	1.070			
	4) 16 yıl ve üzeri	118	2.07	1.136			
Değerlendirme alt boyutu	1) 1 - 5 yıl	116	1.60	0.830	3.370	.019	1<4
	2) 6 - 10 yıl	105	1.72	0.892			
	3) 11 - 15 yıl	74	1.89	1.065			
	4) 16 yıl ve üzeri	118	1.98	1.105			

\*p&lt;.05

### ***Katılımcıların Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular***

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin test edilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Örgütsel adalet ve kayırmacılığın alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri**

Boyutlar	Planlama alt boyutu	Örgütlenme alt boyutu	Koordinasyon alt boyutu	Değerlendirme alt boyutu
	<b>r</b>	-.311**	-.346**	-.359**
Örgütsel Adalet	<b>p</b>	.000	.000	.000
	<b>N</b>	413	413	413

\*.p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

Tablo 8'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul yönetiminde kayırmacılığın tüm alt boyutları ile örgütsel adalet arasında negatif yönlü düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak okul yönetiminin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarındaki kayırmacı tutum ve davranışlarını gösterme sıklığı azaldıkça öğretmenlerin okul yönetimine duydukları örgütsel güvende göreceli olarak az ama manidar bir artış olacağı öne sürülebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulama veya davranışlarına yönelik kayırmacılık ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ilk olarak, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığa ve örgütsel adalete ilişkin görüşleri incelenmiş, ardından öğretmenlerin görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul yönetimine yönelik düşük düzeyde kayırmacılık algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak, çeşitli kayırmacılık türlerine ilişkin alanyazında yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacı uygulamalara yönelik algılarının farklı düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Polat ve Kazak (2014), ilk ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olduğunu belirlerken, Argon (2016) ilkokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Meriç ve Erdem (2013), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarındaki faaliyetlerinde çok ender kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşırken, Aydın (2015) çalışmasında okul yöneticilerinin düşük düzeyde kayırmacı tutum ve davranış sergilediklerini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışma bulgularında yer alan kayırmacılığa ilişkin algı düzeylerinde görülen bu farklılığı öncelikle kulla-

nılan veri toplama araçları ve verilerin toplandığı okulların kültürü ve ikliminin birbirlerinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer sebep olarak da okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin de bu farklılaşmada etkili olabileceği ön görülmektedir.

Çalışmanın diğer sonuçları incelenecek olursa; öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının cinsiyet değişkenine göre planlama ve değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, örgütlenme ve koordinasyon alt boyutlarında ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin okul yönetiminde yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Aydın (2015), çalışmasında kayırmacılığın tüm alt boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir. Demirbilek (2018) ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık türlerinden yalnızca kronizme yönelik uygulamalarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okul müdürünün eş, dost ve arkadaşlarını daha çok kayırdığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere nazaran okul yöneticilerini daha kayırmacı algıladıklarını belirleyen Meriç ve Erdem'in (2013) çalışması da bu çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Bu durumun okul yöneticilerinin büyük bölümünün erkeklerden oluşması ve yöneticilerin kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurmaları sebebiyle erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarını daha adil bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları okul kademesi ve branş değişkenine göre incelendiğinde çalışılan kademenin (ilkokul/ortaokul) veya branşın (sınıf öğretmeni/alan öğretmeni) öğretmenlerin kayırmacılık algılarını farklılaştırmadığı bulunmuştur. Ayrıca, Meriç ve Erdem (2013), Aydın (2015) ve Demirbilek'in (2018) çalışmalarındaki bulgular da bu çalışma sonuçlarını doğrulamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları yaş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında, kayırmacılığın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmakla beraber özellikle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin okul yönetimine yönelik kayırmacılık algılarının yaşça büyük ve daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma öğretmenlerin ilerleyen meslek hayatlarıyla bir-

likte şahit oldukları kayırmacı tutum veya olayların algılarındaki olumsuzluğu zamanla arttırarak pekiştirmesinin sebep olduğu düşünülmektedir. Alanyazında bu konuda farklı görüşlere ve bulgulara rastlanmaktadır; Aydın (2015) öğretmenlerin okul yönetiminde planlama aşamasında yapılan kayırmacılık algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiş, buna karşın Meriç ve Erdem (2013) ile Demirbilek (2018) öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre değişmediğini ifade etmişlerdir. Aydoğan (2009), hizmet süreleri 16-25 yıl arası olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacı tutum ve davranışlara ilişkin algılarının yüksek, 0-15 yıl ile 26-üstü yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde ise yüksek çıktığını ortaya koymuştur.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu olarak Polat (2007), Çırak (2013) ve Dündar (2011) çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında okulların yapısal özelliklerinden biçimselleşmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Biçimselleşmenin altında yatan temel amaç, çalışanların iş davranışlarını öngörme ve kontrol etmedir (Daft, 2010). Çalışanların görevlerini yerine getirmelerine ilişkin bilgiler, ayrıntılı bir şekilde belirtilmiş ve bunlar yazıyla ifade edilip, belgelenmişse; hangi işi kimin, nasıl yapacağı ve karşılığında ne alacağı üzerine belirsizlikler azalacaktır. Bu da çalışanların adaletsizlik algılarını düşürecektir. Yani okulların örgütsel yapıları biçimselleştikçe öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının da yükselmesi beklenmektedir. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sistemi de merkezi olmasından dolayı son derece biçimsel bir yapıya sahiptir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında alanyazında çalışma sonuçlarıyla örtüşen ve örtüşmeyen bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmesine rağmen, Polat ve Celep (2008), Çırak (2013) ile Demirbilek'in (2018) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının erkek öğretmenler lehine farklılık gösterdiği, Dündar (2011) ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında her hangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bulguların örtüşmeme nedeninin tıpkı kayırmacılığın cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde olduğu gibi örneklem gruplarının görev yaptıkları okullardaki uygulama farklılıklarından, yöneticilerin kişisel özelliklerinden



ve kullanılan farklı örgütsel adalet ölçeklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları okul kademesi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Demirbilek (2018), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi ve branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Polat ve Celep (2008) ile Çırak (2013) ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi ve branş değişkenlerinden etkilenmediğini belirlemiştir. Ortaya çıkan bu farklılıkların öğretmenlere sağlanan imkânların okul kademesine göre değişmesinden ve çalışmaların yapıldığı örgütlerin, kendi örgütsel özellikleriyle ilgili farklı değişkenlerden (örgüt iklimi, iletişim, vb.) kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yaş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çırak (2013) ve Demirbilek (2018) çalışma bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine göre örgütsel adalet algılarında farklılaşma olmadığını saptamıştır. Buradan yola çıkarak farklı yaş ve kıdemdeki öğretmenlerin benzer düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmada, öğretmenlerin okul yönetiminde planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme aşamalarında kayırmacılık yapıldığına dair algıları arttığında, örgütsel adalet algıların da nispeten azaldığı görülmüştür. Polat ve Kazak (2014) çalışmalarında ilköğretim okullarında eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kayırmacı davranış ve tutumları ile örgütsel adalet algıları arasında negatif ama anlamlı bir ilişki tespit ederek kayırmacılığın örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir sonuca Argon'un (2016) çalışmasında da rastlanılmaktadır; yöneticilerin okullarda cinsiyet, sendika, eş, dost, akraba, ödül-ceza, görevde yükselme ve kendi çıkarları gibi alanlarda kayırmacı davranışlar sergiledikleri; izin, nöbet çizelgesi, ders saatleri gibi durumlarda kayırmacılığı kendi menfaatleri için kullananların kendilerine, yöneticiye, örgüt kültürüne, okul iklimine yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. Benzer bir sonuçla Karacaoğlu ve Yörük (2012) tarafından aile işletmesi için yapılan çalışmada da karşılaşılmıştır. Adı geçen çalışmada, personellerin nepotizm ile

örgütsel adalet algıları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu ayrıca çalışanların hem örgütsel adalet hem de nepotizm algılamalarının demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna varılmış, kayırmacılık alt boyutlarından terfide kayırmacılık ve işe alım sürecinde kayırmacılık boyutunun örgütsel adalet algısında etkili olduğu görülmüştür. Kayırmacılığın adaletsiz bir uygulama olmasından dolayı katılımcıların adalet algısını düşürmesi olağan görülmektedir. İncelenen çalışmalar örgütlerde görülen kayırmacı tutum ve davranışların bu çalışma sonucuyla aynı doğrultuda olduğunu göstermekte; çalışanlarda oluşan adaletsizlik algısının örgütsel bağlılık (Demirbilek, 2018) ve örgüt iklimine uyum (Polat ve Kazak, 2014) gibi süreçlerin tam olarak sağlanamaması ile iş stresinin (Karacaoğlu ve Yörük, 2012) ve tatminsizliğinin artması (Araslı ve Tümer, 2008) ve de çalışanlar arasında saldırgan davranışlar gözlenmesi (Özgan, 2011) gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini kanıtlamaktadır. Ayrıca, uluslararası alanyazın incelendiğinde ulusal alanyazındaki bulguları doğrular bir şekilde örgütsel uygulamalara yönelik düşük adalet algısının çalışanların yöneticilerine güvenlerinin (Loi, Yang ve Diefendorf, 2009), örgütlerine bağlılıklarının (Akanbi ve Ofoegbu, 2013), performans (Bobocel ve Hafer, 2007) ve iş tatminlerinin (Cohen-Charash ve Spector, 2001) azalmasına sebep olmakla birlikte, çalışanlar arasındaki çatışmaları (Know, 2006) ve çalışanların işten ayrılma niyetlerini arttırdığı (Aryee, Budhwar ve Chen, 2002) görülmüştür. Benzer şekilde yöneticiler tarafından gösterilen kayırmacı tutum ve davranışlar da iş tatmininin ve performansın düşmesine (Abdalla, Maghrabi ve Raggad 1998), örgütsel bağlılık ve güvene yönelik olumsuz tutumlarının oluşmasına (Cremers, 2004) ve motivasyonun azalmasına (Chegini 2009) neden olmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları alan yazınla karşılaştırıldığında son söz olarak; öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından bazı boyutlarda cinsiyet ve kıdeme göre kayırmacılık yapıldığı algısı okul yöneticileriyle paylaşılabilir. Kayırmacılık ve örgütsel adalet ilişkisi bağlamında kayırmacılık algısının ortadan kaldırılması için de öncelikle yüksek bir adalet algısının okullarda oluşturulması gerekmektedir. Örgütsel adalet algısını güçlendirmek ve kayırmacılık algısını azaltmak için ise yönetim ve hesapverebilirlik ilkeleri çerçevesinde öğretmenlerin de örgütsel karar alma süreçlerine dahil edilmesi, kaynakların kullanımı ve dağıtımının standart normlara tabi tutulması önerilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda kayırmacılık ve örgütsel adalet arasında diğer örgütsel değişkenlerin aracılık etkisinin olup olmadığı veya

bu iki değişkenin sinizm, mobbing, güven gibi değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Ayrıca konu farklı örneklemlerde veya farklı metodolojik yaklaşımlarla tekrar ele alınarak eğitim yönetimi alanyazının zenginleşmesine katkıda bulunulabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Relationship Between Favoritism in School  
Management and Organizational Justice  
The Sample of Afyonkarahisar**

\*

Ayşe Cesur – Evrim Erol

*Ministry of National Education- Dumlupınar University*

Favoritism, generally defined as the tendency to deviate from the right and justice for the benefit of a person or a group (Erdem, 2010), can be described as the attitudes and behaviors of the school administrators such as supporting, protecting, defending and fronting for only those who are close, same or similar to themselves, by unethically deviating from the right and justice for their own benefits in their school work and procedures in school management using various means of moral influence such as friendship, kinship/intimacy, and similarity regardless of the individuals' competencies (merit) (Demirbilek, 2018). Organizational justice is the perception of justice around the individual (Greenberg, 1996). This perception of justice comes out during the fair distribution of punishments and rewards (Eren, 2010). In addition, the criteria used in the distribution of reward-punishment, promotion, and wages, how these criteria are determined and communicated to the employees are also the indicators of organizational justice (Karacaoğlu & Yörük, 2012). Organizational justice is a term that covers employees' perceptions about how fairly they are treated within the organization and how the results of these perceptions affect the organization (Çöp, 2008). The extent of the relationship between the favoritist practices in organizations and the outlook on justice determines the future of organizations. Favoritism, which has become a very common phenomenon today, generally occurs when organizational outcomes are distributed among the employees. The favoritist attitudes and behaviors encountered in the organizations cause the perception of injustice. This situation also affects the organizational climate negatively, namely while organizations succeed with the contributions of the employees, the organizational spirit is damaged in teams with favoritism problems (Karacaoğlu & Yö-

rük, 2012). In this context, it is thought that the favoritist attitudes and behaviors, an unethical and unfair practice within the schools, will lead to inequality, and accordingly to the decrease in the teachers' perceptions of organizational justice.

In this study, it was aimed to determine the relationship between the teachers' perceptions of favoritism in school management and organizational justice.

The study was designed in the survey model. The sample of the study determined by a simple random sampling method has consisted of 413 teachers in the city center of Afyonkarahisar. The study data were collected through Organizational Justice Scale (Taşdan and Yılmaz, 2008) and Scale on Favoritism in School Management (Erdem and Meriç, 2012). In the study, t-test for comparisons, one-way variance analysis, Pearson Product Moment Correlation Coefficient, and descriptive statistics were used.

According to the findings obtained in the study; teachers have a high level of organizational justice perception and a low level of favoritism perception in school management. In the study, according to the demographic characteristics of teachers, it was stated that there were no significant differences in their perceptions of organizational justice except for gender variables (school type, branch, age, and seniority) while there were significant differences in their perceptions of favoritism in school management. Whereas the teachers' perceptions of organizational justice show statistically significant differences according to the gender variance, they don't show statistically significant differences according to the school type, branch, age, and seniority variances. In the study, it was found out that there were low-level, in the negative direction, significant relationships between the whole dimensions determining the teachers' perceptions of favoritism in school management and their perceptions of organizational justice.

As a result of the study, it has been found that teachers have a low level of favoritism towards school management. However, when similar studies in the literature related to the various types of favoritism are examined, it is concluded that teachers' perceptions of favoritist practices in school management are at different levels. It is considered that this difference in the perception levels of favoritism in the study findings in the literature is firstly due to the fact that the data collection tools used and the culture and climate of the

schools where the data were collected are different from each other. As another reason, it is foreseen that the personal characteristics of the school administrators may be effective in this differentiation. As another important result of the study, it has been found that the teachers' perceptions of organizational justice are high. It is thought that the formalization levels of the schools in the Turkish National Education system, which has a central structure, are effective in the emergence of this result. When the relationship between the teachers' perceptions of favoritism in school management and their perceptions of organizational justice is examined, it is stated that there is a low-level, in the negative direction, the significant relationship between their perceptions of favoritism in school management and their perceptions of organizational justice. In other words, when the teachers' perceptions of favoritism in planning, organizing, coordination and evaluation stages in school management increase, their perceptions of organizational justice decrease relatively. In order to strengthen the perception of organizational justice and reduce the perception of organizational favoritism, it can be suggested that the teachers should be included in organizational resolution processes and the use and distribution of organizational resources should be put to standard norms in accordance with the principles of accountability and governance. In future studies, whether there is a mediating effect of other organizational variables between favoritism and organizational justice, or the relationship of these two variables with such variables as cynicism, mobbing, and trust. Besides, the subject can contribute to the enrichment of the educational management literature by being reconsidered in different samples or with different methodological approaches.

### **Kaynakça / References**

- Abdalla, F. H., Maghrabi, S. ve Raggad, G. B. (1998). Assessing the perceptions of human resources managers towards nepotism: A cross-cultural study. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554- 570.
- Akanbi, P. A. ve Ofoegbu, O. E. (2013). Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of a food and beverage firm in Nigeria. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 14, 207-218.
- Aktan, C. C. (2001). *Siyasal patoloji ve siyasal hastalıkların anatomisi (Tanı ve tedavi)*. Ankara: Hak-İş Yayınları.

- Andvig, J., Fjeldstad, O. H., Amundsen, I., Sissener, T. ve Soreide, T. (2001). *Corruption a review of contemporary research*. Norway: Michelsen Institute.
- Araslı, H. ve Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Aryee, S., Budhwar, P. S. ve Chen, Z. X. (2002). Trust as a Mediator of the Relationship Between Organizational Justice and Work Outcomes: Test of a Social Exchange Model. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 267-285.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Aytaç, Ö. (2010). *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Beugre, C. D. (2003). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Bies, R. J. (2001). International justice: The sacred and the profane. In J. Greenberg ve R. Cropanzano (Ed.). *Advances in organization justice* içinde (s. 89–118). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Bobocel, D. R. ve Hafer, C. L. (2007). Justice motive theory and the study of justice in work organizations: A conceptual integration. *European Psychologist*, 12, 283-289.
- Brockner, J., Higgins, E. T. ve Low, M. B. (2004). Regulatory focus theory and the entrepreneurial process. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 203-220.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büte, M. (2011). Nepotizm ve iş tatmini ilişkisinde iş stresinin aracı rolü var mıdır. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 175-184.
- Chegini, M. G. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173–176.

- Coco, G. ve Lagravinese, R. (2014). Cronyism and education performance. *Economic modeling*, 38, 443-450.
- Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278-321.
- Cohen, R. L. (1987). Distributive justice: Theory and research. *Social Justice Research*, 1(1), 19-40.
- Cremers, D. (2004). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4-13.
- Cropanzano, R. Bowen, D. E. ve Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çöp, S. (2008). *Türkiye’de ve Polonya’da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Daft, R. L. (2010). *Organization Theory and Design (10th edition.)*, St. Paul: West Publishing Co, USA.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Erdem, R. (2010). Kayırmacılık/ayırmacılık. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 10-45). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job: Essays and experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Greenberg, J. ve Colquitt, J. A. (2005). *Handbook of organizational justice*. New Jersey: LEA



- Güven, H. S. (1976). İdare siyaset ilişkileri ve personel yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 9(1), 50-70.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- İlhan, S. ve Aytaç, Ö. (2010). Türkiye'de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* içinde (s. 61-83). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Jones, D. A. (2004). Counterproductive work behavior toward supervisors and organizations: Injustice, revenge, and context. *Best paper proceedings of the 64th annual meeting of the academy of management* içinde (s. 85-117) Birmingham, AL: Academy of Management.
- Karacaoğlu, K. ve Yörük, D. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: Orta Anadolu bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64.
- Khatri, N., Wen, C. Y., Fuei, L. W. ve Geok, T. A. (2008). *Cronyism: Antecedents and consequences*. 18 Ağustos 2018 tarihinde [http://www.ntu.edu.sg/nbs/sabre/working\\_papers/10-99.pdf](http://www.ntu.edu.sg/nbs/sabre/working_papers/10-99.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.
- Kwon, I. (2006). Endogenous favoritism in organizations. *University of Michigan Topics in Theoretical Economics*, 6(1), 1-24.
- Loi, R., Yang, J. ve Diefendorf, J. M. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: A multi-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 94, 770-781.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri: Adıyaman ili örneği. *E-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229-247.

- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206.
- Özler, D. E. ve Büyükarıslan, A. (2011). The overall outlook of favoritism in organizations: A literature review. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(1), 275-285.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. Ankara: Sayıştay Yayınları.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Pounder, D. G. ve Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7.
- Rutter, M. ve Maughen, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Sayılı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetimsel etik ve yönetimsel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma), *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tol, J. E. V. (1991). Eros gone awry: Liability under title vii for workplace sexual favoritism. *Industrial Relations Law Journal*, 13(1), 153-182.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3467-3496. DOI: 10.26466/opus.633508

# Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.646195

\*

Cafer Çarkıt\* – Kudret Altun\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: [cafer\\_carkit\\_87@hotmail.com](mailto:cafer_carkit_87@hotmail.com)

ORCID: [0000-0003-4126-2165](https://orcid.org/0000-0003-4126-2165)

\*\* Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: [laleru5@hotmail.com](mailto:laleru5@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-7652-0342](https://orcid.org/0000-0001-7652-0342)

## Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel/dinleme izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması yapılmasıdır. Çalışma Kayseri ili Talas ilçesinde bir ortaokulun 7. sınıf düzeyinde tek şubede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf mevcudu 15'i kız ve 10'u erkek olmak üzere 25 kişidir. Eleştirel kuram, eleştirel düşünme, dinleme, eleştirel dinleme ve dil öğretim yaklaşımları araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturmakta olup eylem planının hazırlanmasında başvurulan temel çalışma alanlarıdır. 10'u uygulama dersi 2'si veri toplama süreci olmak üzere araştırma toplam 12 haftalık bir çalışma takviminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eylem araştırması süreci takip edilmiş bu anlamda hem nitel hem nicel veriler elde edilmiştir. Gerçekleştirilen eylem planı sonucu, öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme kişisel ve sosyal yeterlik algılarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme engellerine ilişkin algılarında ise anlamlı bir azalmanın meydana geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin gerçekleştirilen uygulama derslerinde eleştirme, ikna, propaganda, demokratik tutum gibi kavramlara odaklandıkları ve bu derslerini özgün buldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe dersi, eleştirel dinleme, uygulama, eylem araştırması

<sup>1</sup> Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında aynı isimle hazırladığı ve Erciyes Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen doktora tezinden hareketle üretilmiştir

## **An Action Research on Critical Listening/Monitoring Applications in Secondary School Turkish Courses**

\*

### **Abstract**

*The aim of this study is to conduct an action research aimed at gaining and developing critical / listening monitoring skills in secondary school Turkish courses. The study was carried out in a one class at the 7th grade level of a secondary school in Talas district of Kayseri. The study group of the research was determined by purposeful sampling method. The class size of the application is 25 students, 15 of them are girls and 10 of them are boys. Critical theory, critical thinking, listening, critical listening and language teaching approaches constitute the theoretical background of the research and are the main fields of study in the preparation of the action plan. The research was carried out in a 12-week study schedule, 10 of which were application lessons and 2 were data collection processes. In the study, the process of action research was followed, in this sense, both qualitative and quantitative data were obtained. As a result of the action plan, a significant increase in students' critical listening / watching personal and social competence perceptions was detected. However, a significant decrease was observed in students' perceptions of critical listening / watching barriers. It was observed that the students focused on concepts such as criticism, persuasion, propaganda, and democratic attitude in the applied lessons and found these lessons unique.*

**Keywords:** *Turkish lesson, critical listening, practice, action research*

## Giriş

Dinleme, bireyin muhatabını anlamasını sağlayan ve iletişim sürecinin merkezinde yer alan temel dil becerilerinden biridir. Dinlemeyi bilmeyen insanların yaşamına anlaşmalar değil sürtüşmeler hakim olur (Çarkıt, 2018). Bu anlamda dinleme toplumda saygıya dayalı ve etkileşimli bir yaşam alanı oluşturmanın ön şartıdır. “Dinleme mesajlardan anlam çıkarma hedefine hizmet eden bir dil becerisidir” (Richard, 2008, s.14). Bireyler dinleme/izleme sürecinde iki önemli davranış ortaya koyarlar. Birincisi iletilen içeriği anlamlandırma ikincisi ise anlamlandırılan bu içeriğe uygun tepki geliştirmedir. Dinleme sürecinde tepki “mesajın anlamlandırılmasından sonra alıcıdan vericiye olumlu ya da olumsuz dönütün verilmesi” (Özbay, 2010, s. 48) olarak tanımlanabilir. Bu anlamda dinleme sürecinde uygun tepkinin verilebilmesi dinleyicinin süreçte etkin bir konumda bulunmasına bağlıdır. Dinleyicinin/izleyicinin, dinleme/izleme sürecindeki bu konumu empatik, yaratıcı, eleştirel dinleme/izleme gibi farklı dinleme/izleme türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Eleştirel dinleme/izleme dinlenen veya izlenen içeriklerin sorgulayıcı bir tutumla ele alındığı dinleme/izleme yöntemidir. “Eleştirel dinleme, sadece anlamak için değil, puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için dinlemektir” (Doğan, 2013, s.30). Eleştirel dinleme sürecinde dinlenen içeriğin akla yatmayan yönleri belirlenir ve bu içeriğin altında yatan anlamlar tespit edilmeye çalışılır. Trace’e (2013) göre eleştirel dinleme, gelişmiş dinleme becerisi ile ilişkilendirilen bir görevdir. Eleştirel dinleyici dinleme/izleme sürecinde konuşmacının bakış açısını, konuşma tekniklerini ve ilettiği mesajları belirler ve değerlendirir. Goh’a (1998) göre eleştirel dinleme sırasında üst biliş stratejileri kullanılır ve konuşmacının hangi anlayışı taşıdığı kontrol edilir. Bu anlamda eleştirel dinleyici/izleyici dinleme/izleme sürecinin etkin bir katılımcısı ve iyi bir gözlemcisi olmalıdır.

Eleştirel dinleme/izleme dikkat, sorgulama, çözümleme ve yargıya varma olarak dört aşamada gerçekleşir. Dikkat eleştirel dinleme/izleme sürecinin en temel basamağı olup sürecin başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. “Dikkat, mesajı almak için zihnî bir hazırlık ve fizikî bir uyanıklık halidir” (Özbay, 2010, s. 54). Eleştirel dinleyicinin/izleyicinin her şeyden önce dinlediği/izlediği içeriği anlamlandırması gerekmektedir ve bu ancak etkili bir dikkat sürecinde gerçekleşebilir. Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre iyi bir

eleştirel dinleyici, dikkatini bir olay ya da duruma odaklama becerisinin kendisini başarıya ulaştıracağına farkında olmakla birlikte dikkatinin dağılması için özel bir çaba sarf etmesi gerektiğinin de bilincindedir. Dikkat, dinleyicinin/izleyicinin genel uyarılmışlık durumunu doğrudan etkileyen faktörlerden biri olduğu için eleştirel dinleme/izleme sürecinde dinleyicinin/izleyicinin dikkatini toplaması ve bunu devam ettirebilmesi oldukça önemlidir.

Eleştirel dinleme/izleme sürecinin merkezinde sorgulama yer alır. Dinlenen/izlenen içeriğin doğru sorular çerçevesinde ele alınması eleştirel dinleme/izleme sürecinin önemli bir basamağı olarak değerlendirilir. Çünkü eleştirel dinleme/izleme bağlamında sorulan sorular sürece dinamik bir hava kazandırır ve dinleyiciye/izleyiciye eleştirel bakışın kapılarını aralar. "Sorular görevleri tanımlar, problemleri ifade eder ve sorunları betimler ayrıca soruların kalitesi düşünmenin kalitesini belirler" (Paul ve Elder, 2013, s. 124). Eleştirel dinleme sürecinde dinleyici iletinin kaynağını, bu kaynağın özgün olup olmadığını, sunulan bilgilerin bağlamını ve güncelliğini sorgular (Bohlken, 2000). Konuşmacının amacı ve kullanmış olduğu ikna veya propaganda teknikleri eleştirel dinleyicinin/izleyicinin sorgulayacağı belli başlı kavramlar arasında yer alır. Eleştirel dinleme/izleme sürecinde dinleyici/izleyici soracağı sorularla sürecin etkin bir takipçisi olur. Buna göre sorular eleştirel dinleme/izleme sürecine yön veren çarklar olarak görülebilir.

Eleştirel dinlemede/izlemede sorgulama aşaması çözümlene sürecini beraberinde getirir. Eleştirel dinleyici/izleyici dinleme/izleme ortamında sunulan içeriklerin mantıksal bir bütünlük içerisinde organize edildiğinin farkındadır ve bu içerikleri sistematik bir sıra içerisinde çözümler. Bu aşamada konuşmacının mesajlarının kişisel düşüncelerine veya gözlemlerine mi yoksa bilimsel ve nesnel verilere mi dayandığını tespit eder. Bu süreçte ise akıl yürütme yani çözümlene becerisi kullanılır. "Çözümlene yapabilmek, öğrencinin kendi anlatımına egemen olmasını sağlar" (Göçer, 2008, s. 105). Eleştirel dinleme/izleme sürecinde çözümlene dinleyicinin/izleyicinin sağlıklı kararlar almasının yolunu açar. Çözümlene sürecinde eleştirel dinleyicinin/izleyicinin dikkat etmesi gereken en önemli husus ayrıntılar üzerinde odaklanıp asıl noktayı göz ardı etmemektir. "Etkili dinleyiciler kavramları irdeler" (Robertson, 2002, s. 39). Eleştirel dinleyiciler ise kavramlar ile verilmek istenen mesajlar arasında bağ kurarlar.

Eleştirel dinleme/izleme sürecinin son basamağı dinlenen/izlenen içeriklerin çözümlenmesinin ardından bir yargıya varmaktır. Değerlendirme olarak da adlandırılabilir bu evre sürecin son halkasını oluşturur. Bu aşamada dinlediği/izlediği içeriği sorgulayıp çözümlenmiş olan eleştirel dinleyici/izleyici bu içeriğin inanılabilirlik payını belirler. Belli ölçütler çerçevesinde ele aldığı dinleme/izleme içeriğini tarafsız bir tutumla değerlendirir. Bunlarla birlikte kendi düşünsel yapısı ve dünya görüşüne aykırı da olsa sonucu objektif ve net bir şekilde ortaya koyar. Ayrıca sürece yönelik öz değerlendirmesini de yapar. Süreç boyunca nesnel bir tutum takınıp takınmadığını veya varmış olduğu yargıda duygularının hangi oranda etkili olduğunu değerlendirir. Böylece kendine yönelik de eleştirel bir çerçeve oluşturur. Bütün bunlar dinleyicinin ön bilgileri çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu çerçevede eleştirel dinleyiciler/izleyiciler dinleme/izleme sürecine bütün bilgi ve birikimlerini dâhil etmiş olurlar.

Eleştirel dinleme/izleme ön yargı bağından kurtulmayı gerekli kılar. Ön yargı eksik veya hatalı bir değerlendirme sonucu bir kişi veya gruba yönelik oluşan ve genellikle olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Fiske, 1998; Nelson, 2002; Parker, 2012). Ön yargı bireylerin nesnel sonuçlara ulaşmalarının önündeki en büyük engellerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle eleştirel bir dinleyici/izleyici her şeyden önce ön yargılarını bir kenara bırakıp dinleyip izlediği içerikleri tarafsız bir tutumla değerlendirebilmelidir. Peşin hükümlerle dinleme ortamında bulunan bir dinleyicinin eleştirel bir yaklaşımla yargıya ulaşım sağlığı bir karar alması beklenemez. Dinleme ortamında saç şekli kiyafetlere; konuşma aksanından mimiklere kadar birçok faktör dinleyici/izleyici üzerinde ön fikirler oluşturabilir (Robertson, 2002). Bu durumda konuşmacının mesajı tam olarak anlamlandırılana kadar herhangi bir değerlendirmede bulunmayıp bir yargıya varmak eleştirel dinleme/izleme için önemli bir adım olacaktır.

Eleştirel dinleme/izleme 2006, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının tamamında yer alan ve öğrencilere kazandırılmak istenen bir beceridir. 2006 TDÖP'de dinleme/izleme yöntem ve tekniklerine yer verilmiş ve burada eleştirel dinlemenin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Ayrıca programda dinleme esnasında öğrencilerden "dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmelerinin" (MEB, 2006, s. 5) beklendiği ifade edilmiştir. 2015 ve 2018 TDÖP'lerde ise dinle-



me/izleme yöntem ve tekniklerine yer verilmemiş olmasına karşın bütün sınıf düzeylerinde eleştirel dinleme/izleme kazanımlarına yer verilmiştir. 21. Yüzyıl becerilerinden biri olarak görülen eleştirel dinlemenin/izlemenin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alması önemli bulunmakla birlikte bu becerinin etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve nitelikli öğrenme içeriklerinin hazırlanması gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaokul düzeyinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik bir uygulamanın gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Eleştirel dinleme/izleme sürecinin sistematik bir biçimde öğrenme konusu edilmesi ve buna dönük içerikler geliştirilmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yoğun bir ileti akışına maruz kalan öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi doğru yargılara ulaşabilmeleri adına oldukça önemli görülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### ***Araştırmanın Modeli***

Çalışma eylem araştırması süreç temelli nitel ve nicel verilerin birlikte ele alındığı karma bir çalışmadır. Kuzu'ya (2009) göre eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veriler birlikte kullanılabilir. Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin kalitesini anlayıp iyileştirebilmek amacıyla gerçek sınıf veya okul durumlarının çalışılma süreci (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Johnson, 2015) olarak tanımlanabilir. Araştırmada ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmen yetkinliğini kolaylaştırması (Elliot, 1991) öğrencilerin ihtiyaçlarını ön planda tutması (Johnson, 2015) süreçte araştırmacının kendisini geliştirmesine olanak tanınması ve araştırmacının çalışma sürecinde öğretmen olarak görev yapıyor olması bu modelin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

McKernan (1991) eylem araştırmalarını, teknik/ teknik işbirlikçi/ bilimsel eylem araştırması; karşılıklı işbirliği/ uygulama/ tartışma odaklı eylem araştırması ve özgülleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırması olarak üç grupta toplamaktadır (Akt. Beyhan, 2013, s. 74). Bu çalışma önceden belirlenen bir kuramsal çerçeve doğrultusunda bir uygulamanın gerçekleştirildiği teknik/ teknik işbirlikçi/ bilimsel eylem araştırması türüne girmektedir. Araştırma eleştirel düşünme, eleştirel dinleme ve dil öğretimi literatürüne dayanmakta olup eleştirel dinleme/izleme becerisinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik bir uygulamayı içermektedir. Araştırmada Sagor (2005); Creswell (2013); Johnson (2015); Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından eylem araştırma sürecine ilişkin ifade edilen aşamalardan yararlanılmış ve süreçte takip edilen bu aşamalar aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 1. Eylem araştırmasında takip edilen aşamalar**

Sıra No	Aşamalar
1.	Araştırma konusunun belirlenmesi
2.	Kuramsal dayanaklar çerçevesinde eylem planının hazırlanması
3.	Öğretim paket programının hazırlanması
4.	Eylem planının uygulanması ve izlenmesi
5.	Uygulamanın analizi ve değerlendirilmesi

Ülkemizde ortaokul düzeyinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırmasının yapılmamış olması ve bu becerinin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alması araştırma konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Eleştirel kuram, eleştirel düşünme, dinleme, eleştirel dinleme ve dil öğretim yaklaşımları araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturmakta olup eylem planının hazırlanmasında başvurulan temel çalışma alanlarıdır.

Çalışmada öğretim paket programına yönelik eleştirel reklam izleme, eleştirel haber izleme, bilgilendirici metinlere eleştirel yaklaşma, propaganda ve ikna yöntemlerini belirleme, eleştirel film izleme gibi derslerin planlandığı 10 haftalık uygulama 2 haftalık ön test son test olmak üzere 12 haftalık bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Hazırlanan eylem planının uygulanması için ilgili kurumlardan ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. 12 haftalık eylem planı uygulanmış ve bu aşamada 3 Türkçe eğitimcisiinden oluşan Geçerlik Komitesi kurularak uygulanan eylem planı izlenmiştir. Süreç sonunda elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiş ve elde

edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar alanyazından hareketle tartışılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırma Kayseri ili Talas ilçesinde bir ortaokulun 7. sınıf düzeyinde tek şubede gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı okul orta sosyoekonomik düzeye sahip bir mahallede yer almaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf mevcudu 15'i kız ve 10'u erkek olmak üzere 25 kişidir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre amaçlı örneklem seçimi tam anlamıyla nitel araştırma yaklaşımı içerisinde ortaya çıkmış ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir örneklem seçme yöntemidir. Araştırmacının ilgili sınıfın Türkçe derslerini yürütüyor olması, araştırmanın soyut düşünme dönemine hitap eden yaş aralığında yapılmak istenmesi ve 8. sınıf düzeyinde merkezi sınav olduğu için araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde edilemeyebileceği düşüncesi çalışmanın 7. sınıf düzeyinde ve ilgili şubede yapılmasında etkili olmuştur.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ön test-son test olarak uygulanan "Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeği", öğrenci görüşme formu ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır.

**Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeği:** Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz yeterliliklerini derecelendirerek belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından EDİÖ geliştirilmiştir. Bu anlamda geliştirilen ölçek "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilme sürecine Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyoekonomik düzeye sahip 4 ortaokulda öğrenim gören ve tesadüfi yöntemle seçilen 115'i kız 144'ü erkek olmak üzere toplam 259 öğrenci katılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin hesaplanmasında açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin faktörleştirmeye uygun olup olmadığı KMO ve Barlett's test sonuçları ile incelenmiştir. Yapılan analiz neti-

cesinde KMO değerinin 0,89 Barlett's test sonucunun ise ( $p < 0,001$ ) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidel (2001) verilerin faktörleştirilebilmesi için KMO değerinin 0,60'tan fazla,  $p$  değerinin 0,001'den küçük ve anlamlı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu veriler ışığında ölçeğin faktör analizi gerçekleştirilmiş ve yapılan analizler sonucunda 3 maddeden oluşan ve 3 alt boyutu bulunan ölçek elde edilmiştir. Belirlenen 3 faktörün toplam varyansın %41,72'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu anlamda ölçeğin kabul edilebilir bir oran olarak belirtilen %41 ve üzeri (Kline, 1994; Deveci, 2002) bir varyans değerine sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyutları "kişisel yeterlik", "sosyal yeterlik" ve "engeller" olarak adlandırılmıştır.

Geçerliliğinden sonra ölçeğin güvenilirliği test edilmiş ve bu amaçla iç tutarlık yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları ve bütününde Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) kat sayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde alfa katsayısı ( $\alpha$ ) kişisel yeterlik alt ölçeğinde 0,90; sosyal yeterlik alt ölçeğinde 0,72; engeller alt ölçeğinde 0,80 ve ölçeğin genelinde 0,86 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004) ve Kayış'a (2009) göre bu oranlar ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Öğrenci Görüşme Formu:** Görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yoludur. Eylem araştırmalarında görüşme bir yandan araştırmacıya dışarıdan gözlenen davranışlara içsel bir bakış açısı geliştirme olanağı sunarken bir yandan da doğrudan gözlenemeyen bilgiler ulaşma imkânı sunar (Anagün, 2008). Bu araştırmada gerçekleştirilen eleştirel dinleme/izleme paket programına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla görüşme yöntemine başvurulmuş ve bu amaçla 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanma aşamasında 3 Türkçe eğitimcisi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Süreç sonunda rastgele seçilen 9 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilerden elde edilen veriler not edilmiş ve öğrencilere yeterli zaman tanınarak kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir görüşme ortamı hazırlanmıştır.

**Öğrenci Günlükleri:** Araştırma sürecinde öğrenci günlüklerinden veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. "Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler." (Yıldırım, 2005)

rım ve Şimşek, 2016, s. 312). Araştırma boyunca gerçekleştirilen derslerin öğrencilerde bırakmış olduğu izlenim ve duygulara öğrenci günlükleri ile ulaşılması amaçlanmıştır. Mertler'e (2006) göre günlükler öğrencilerin sınıf içi deneyimlerine ulaşmada kullanılabilir etkili bir veri toplama aracıdır. Altun'a (2017) göre günlükler araştırma sürecine yönelik samimi, seveceni sade ve doğru bilgileri yansıtması yönüyle önemli belgelerdir. Araştırma sürecinde gönüllü 10 öğrenci günlük tutmuş ve 10 haftalık derslere yönelik toplam 100 farklı günlük elde edilmiştir.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Araştırma sürecinde farklı veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda "Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeği" ile elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Ön test- son test uygulaması yapılan ölçeğin verileri bağımlı örneklem t testine tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve günlüklerden elde edilen veriler ise nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu verilerin çözümlemesi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen model doğrultusunda "verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması" olarak üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veriler elde edilebilir (Johnson, 2015). Bir araştırmada nitel ve nicel veriler toplanmışsa bu verilerin birleştirilmesi veri analizi veya tartışma bölümünde gerçekleştirilebilir (Creswell, 2017, s. 87). Bu araştırmada veri birleştirilmesi tartışma bölümünde gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma sürecinde ulaşılan nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

### *Araştırma Sürecinde Ulaşılan Nicel Bulgular*

Bu bölümde "Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeği" ön test - son test sonuçları bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplarda t testinin uygulanabilmesi için ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal dağılım göstermesi gerektiği (Field, 2009) ifade edilmektedir. Bu çerçevede katılımcı sayısının 50'den az olduğu durumlarda Shapiro Wilk manidarlık düzeyine bakılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Buna göre ölçek ile elde edilen verilere Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

*Tablo 2. Shapiro-Wilk testi analiz sonuçları*

Faktörler	S	n	p
Kişisel Yeterlik	0,98	25	0,97*
Sosyal Yeterlik	0,94	25	0,18*
Engeller	0,94	25	0,20*

\*( $p > 0,05$ )

Yapılan analiz sonucu ön test-son test uygulamalarında 'Kişisel Yeterlik', 'Sosyal Yeterlik' ve 'Engeller' faktörlerinin iki ölçüm setine ait fark puanlarının hesaplamasında ( $p > 0,05$ ) olarak bulunmuştur. Buna göre puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği yani normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu sonuçlar ışığında ölçek ile elde edilen veriler ilişkili örneklem t -testine tabi tutulmuş ve ulaşılan bulgular aşağıda gösterilmiştir.

*Tablo 3. EDİÖ kişisel yeterlik ön test-son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları*

Ölçüm (EDİÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kişisel Yeterlik						
Ön test	25	3,02	0,30	24	11,48	0,00*
Son test	25	4,33	0,49			

\* $p < 0,01$

Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme kişisel yeterlik algılarında uygulanan paket program sonrası anlamlı bir artışın meydana geldiği bulunmuştur ( $t(24) = 11,48$ ,  $p < 0,01$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi kişisel yeterlik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 3,02$  iken uygulanan eleştirel dinleme/izleme eylem planı sonrası  $\bar{X} = 4,33$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu eleştirel dinleme/ izleme

paket programının öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme kişisel yeterliklerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4. EDİÖ sosyal yeterlik ön test-son test ortalama puanların t-testi sonuçları**

Ölçüm (EDİÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Sosyal Yeterlik</b>						
Ön test	25	2,87	0,44	24	10,16	0,00*
Son test	25	4,18	0,52			

\* $p < 0,01$

Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme sosyal yeterlik algılarında uygulanan paket program sonrası anlamlı bir artışın meydana geldiği bulunmuştur ( $t(24) = 10,16$ ,  $p < 0,01$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal yeterlik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2,87$  iken uygulanan eleştirel dinleme/ izleme eylem planı sonrası  $\bar{X} = 4,18$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu eleştirel dinleme/izleme paket programının öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme sosyal yeterliklerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

**Tablo 5. EDİÖ engeller ön test ve son test ortalama puanların t-testi sonuçları**

Ölçüm (EDİÖ) Engeller	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	25	4,46	0,53	24	13,82	0,00*
Son test	25	3,23	0,40			

\* $P < 0,01$

Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme engellerine yönelik algılarında uygulanan paket program sonrası anlamlı bir azalmanın meydana geldiği bulgusuna ulaşılmıştır ( $t(24) = 13,82$ ,  $p < 0,01$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel dinleme/izleme engellerine yönelik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 4,46$  iken uygulanan eleştirel dinleme/ izleme eylem planı sonrası  $\bar{X} = 3,23$ 'e düşmüştür. Bu bulgu eleştirel dinleme/izleme paket programının öğrencilerin eleştirel dinleme/izlemeye yönelik engellerini azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### **Araştırma Sürecinde Ulaşılan Nitel Bulgular**

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Günlükler ve yapılan görüşmelerle elde edilen verilerden yapılan doğrudan alıntılarda

öğrenci isimleri ve kişisel bilgileri kullanılmamış söz konusu öğrenciler [Ö1, Ö2, Ö3... Ö25] şeklinde kodlarla belirtilmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler “duyuşsal yaklaşımlar”; “dersin işe yararlık durumu”; “öğrenci önerileri” ve “dersin özgünlüğü” olarak dört temada kodlanmış ve temalandırılmıştır. Toplamda 505 kod elde edilmiş, ulaşılan bu tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrenci duyuşsal yaklaşımları, uygulama derslerini “Beğenme/Sevme” ve “Beğenmeme/Sevmeme” başlıklarında temalandırılmıştır. Böylelikle öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamaya dönük beğendikleri ve beğenmedikleri durumlar tespit edilmiştir. Tablo 6’da derslerin beğenilme durumuna yönelik kod listesi yer almaktadır.

*Tablo 6. Dersi beğenme teması kod listesi*

Kod Listesi	Kaynak (Sources)	Sıklık(Frekans)
<b>BEĞENME/SEVME</b>	<b>85</b>	<b>176</b>
<b>Hoşlanma/ Mutlu olma</b>	<b>42</b>	<b>42</b>
Kanaat duygusu kazandırma	1	1
Etkinlikleri güzel bulma	5	5
Hoşgörülü olmayı kazandırma	1	1
<b>Eleştirebilme</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Öğretici bulma</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
Birlikte düşünme	1	1
Derse konuk gelmesi	3	3
Dersin akıcı olması	2	2
Günlük hayatta aldatılmayacak olma	3	3
Tarafsız olma	3	3
Haberleri eleştirebilme	4	4
Reklamları eleştirebilme	2	2
Dersi heyecanlı bulma	1	1
Yabancı bir yazarın ülkemize tanıtması	7	7
<b>Özgür yorum yapabilme</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Eğlenceli olması</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>Hocanın anlatım tarzı</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Rahat tartışma ortamı</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Herkesin söz hakkı alması	6	6
Ders çıkarma	4	4
Sorgulama	6	6
Dinlenen şiir	5	5
Etrafındaki kişileri bilinçlendirme	6	6
Farklı düşüncelere saygı	2	2
Dersin günlük hayatla ilişkili olması	5	5
İzlenen filmi değerlendirme	3	3
Empati yapma	2	2



Öğrencilerin dersin beğenilmesine yönelik görüş beyan etmeleri araştırmanın amacı açısından önemlidir. Bu temada sıklığı en fazla olan görüş derste mutlu olunması, dersten hoşlanılmasıdır (f= 42). Bu durum öğrencilerin derslere odaklanma ve hedeflenen kazanımlara etkili bir şekilde ulaşmalarını kolaylaştırmıştır. Aşağıda bu konudaki bazı görüşlere yer verilmiştir:

- *Bu dersin işlenmesinden çok **mutluyum**. Çoğu kişinin almaya imkân bulamadığı bu dersi ben aldığım için kendimi şanslı görüyorum.* (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 01.03.2017).
- *Genelde Türkçe derslerini severim ama uygulama derslerinde yaptığımız bu etkinlikleri daha çok seviyor ve bu derslerde çok **mutlu oluyorum**.* (Ö.22, Öğrenci Günlüğü, 22.02.2017).
- *Uygulama derslerinde ben çok **mutlu oldum**. Derslerde **sorgulamak ve eleştirel bakmak** çok hoşuma gidiyordu. Ama en çok hoşlandığım şey sınıfımızda münazara yapılması oldu.* (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).

İkinci olarak dersin beğenilmesinde sıklığı en fazla olan görüş dersin öğretici bulunması olmuştur (f= 14). Öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinin bazıları aşağıya alınmıştır.

- *Kendi düşünceme göre bu derste **çok şey öğrendim** daha da öğreneceğimi düşünüyorum. Bu dersle şu an seviyemdeki öğrencilerden daha bilinçli olduğumu düşünüyorum.* (Ö.16, Öğrenci Günlüğü 15.02.2017).
- *Bu ders bana **birçok şey öğretti**. Özellikle sosyal medyanın kendimiz ve çevremizdekiler adına yararlı olacak şekilde kullanılabileceğini öğrendim.* (Ö.15, Öğrenci Günlüğü, 29.03.2017).

Dersin eğlenceli bulunması da dersin beğenilmesini sağlayan üçüncü faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (f= 13).

- *Dersimiz **eğlenerek** geçti. Hiç sıkılmadım* (Ö.24, Öğrenci Günlüğü, 19.04.2017).
- *Uygulama dersleri diğer Türkçe derslerinden tabii ki farklı. Her şeyden önce daha **eğlenceli*** (Ö.9, Öğrenci Günlüğü, 12.04.2017).
- *Uygulama süreci benim için çok **eğlenceli ve zevkliydi**. Bu derslerde hem eğlendim hem de her şeye eleştirel yaklaşılabilceğini öğrendim. Kendi doğrum üzerinde başka düşünceleri sorgulamayı öğrendim.* (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).

Bunlarla beraber eleştirebilme (f= 9), rahat tartışma ortamı (f= 9), hocanın anlatım tarzı (f= 9) ve özgür yorum yapabilme (f= 8), dersin öğrenciler

tarafından beğenilmesinde etkili olan başlıca faktörler olmuştur. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- *Her birey eleştirmeye ve eleştirilmeye açık olmalıdır. Derslerimizde bunu gördük. Bu derste her gün izlediğim haberlerin ele alınması ve eleştirel haber izlemenin öğretilmesi çok güzeldi.* (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 12.04.2017).
- *Eleştirel dinlemelizleme uygulamaları derslerinde yarım sayfa bir yazının ya da 10 dakikalık bir videonun üzerinde bir ders saati tartışılır. Herkesin görüşü ve yorumu alınır. Derslerde herkes düşüncesini savunmakta özgürdür.* (Ö.8. Görüşme formu, 26.04.2017).

Uygulama derslerinin beğenilen/sevilen diğer yönleri ise yabancı bir yazarın ülkemizi tanıtmaması (f= 7), etrafındaki kişileri bilinçlendirme (f= 6), sorgulama (f= 6), herkesin söz hakkı alması (f= 6), dersin günlük hayatla ilişkili olması (f= 5), dinlenen şiir (f= 5), etkinlikleri güzel bulma (f= 5), haberleri eleştirebilme (f= 4), ders çıkarma (f= 4), izlenen filmi değerlendirme (f= 3), tarafsız olma (f= 3), günlük hayatta aldatılmayacak olma (f= 3), derse konuk gelmesi (f= 3), dersin akıcı olması (f= 2), reklamları eleştirebilme (f= 2), farklı düşüncelere saygı (f= 2), empati yapma (f= 2), kanaat duygusu kazandırma (f= 1), hoşgörülü olmayı kazandırma (f= 1), birlikte düşünme (f= 1), dersi heyecanlı bulma (f= 1) olmuştur.

*Tablo 7. Dersi beğenmeme teması kod listesi*

Kod Listesi	Kaynak(Sources)	Sıklık(Frekans)
Beğenmeme/Sevmeme	16	19
Uygulamanın daha önce yapılmamış olması	7	7
Metin/video seçimini beğenmeme	3	3
Kendini çekingen bulma	1	1
Katılmadığım fikirlerin olması	1	1
Derste kamera olması	2	2
Kendini kötümser görme	1	1
Uygulama süresinin kısa olması	4	4

Öğrenciler derslerde beğenmedikleri ya da şikâyetçi oldukları yönleri de ifade etmişlerdir. Genel olarak Tablo 7 incelendiğinde oldukça az sayıda memnun olunmayan durum olduğu görülmektedir. Temadaki kodlar incelendiğinde ise öğrencilerin sevmediği ya da şikâyetçi olduğu şeylerin öğretim paketi ve araştırmacıya yönelik olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sevmedikleri ya da şikâyet ettikleri durumların kişilere özgü olduğu, bireysel noktada kaldığı ve sınıfın ortak kanaati olmadığı ifade

edilebilir. Öğrencilerin uygulamanın daha önce yapılmamış olmasından şikâyetçi oldukları görülmektedir (f= 7). Bu durum araştırmanın olumsuz yönü değil aksine öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir.

- *Bu kadar yıl boyunca neden bize bunlar anlatılmıyor, öğretilmiyor. Tüm bu öğrendiklerimizin 7 yıl boyunca anlatılmayıp bu 10 haftalık derse sıkıştırılması kötü bir durum.* (Ö.14, Öğrenci Günlüğü, 12.04.2017).

Bu temada ikinci olarak beğenilmeyen durum uygulama süresinin kısa görülmesi (f= 4), olup bazı öğrenciler yıl boyunca bu uygulamanın devam ettirilmesini istemektedirler. Bu durum da uygulama derslerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

- *Yapılan uygulama derslerini yeterli bulmuyorum. Derslerin süresi biraz daha uzatılıp daha çok konu ele alınabilirdi. Böylece daha çok yeni şeyler öğrenebilirdik.* (Ö.20, Görüşme Formu, 26.04.2017).

Derslerdeki metin ya da video seçimini beğenmeyen öğrenciler (f= 3), metindeki karakterlerin özelliklerini beğenmedikleri ya da hikâyeyi okumayıp videodan dinledikleri için seçilen metinleri eleştirmişlerdir.

- *Metinde Osman'ın babası çok kötü bir karaktere sahipti bu da beni çok üzdü bu konuda başka bir metin seçilebilirdi.* (Ö.16, Öğrenci Günlüğü, 22.02.2017)
- *Hikâyeyi sesli olarak videodan dinlemeyi sevmedim.* (Ö.24, Öğrenci Günlüğü, 22.02.2017).

Uygulama öncesi gerekli izinler alınıp bilgilendirme yapılmasına rağmen 2 öğrenci derslerin kamera kaydına alınmasından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir.

- *Daha önceden kamera kaydına alınmıyorduk. Şimdi kamera kaydı olduğu için heyecanlanıyorum.* (Ö.15, Öğrenci Günlüğü, 22.02.2017).

Bunlarla beraber derste katılmadığı görüşlerin olması (f= 1), öğrencinin kendini kötümser görmesi (f= 1) ve çekingen gördüğü için derste kendini ifade edememesi (f= 1) kodları da birer öğrenci düzeyinde beğenilmeyen durumlar olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 8. Dersin işe yararlık durumu teması kod listesi**

Kod Listesi	Kaynak(Sources)	Sıklık(Frekans)
Dersin İşe Yararlık Durumu	83	131
Reklamlara aldanmama	10	10
Bilinçli tüketim	5	5

Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması

Etkili dinleme	1	1
Dikkatli internet kullanımı	5	5
Sosyal medyayı yararlı kullanma	3	3
İyimser bakmaya yönelme	5	5
<b>Eleştirel haber izleme</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
İkna yöntemlerini kullanma	4	4
<b>Konuşmaları sorgulama</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
Mükemmeliyetçi olma	3	3
<b>Başkalarını bilgilendirme</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
<b>İzlediklerini yorumlama</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>İkna yöntemlerini belirleme</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
Etkili sunum yapma	1	1
İnsanlara yardım etme	3	3
Konuşmacıyı değerlendirme	4	4
İzlediklerinin görüldüğü gibi olmadığını anlama	2	2
Şiir yorumlama	4	4
Karakter özelliklerini belirleme	3	3
Eleştirel bakma	6	6
Farklı fikirler ortaya koyma	4	4
Özgür düşünme	2	2
Not alma	3	3
Özgüven sağlama	2	2
Empati yapma	3	3
<b>Günlük hayatta kullanma</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
Kendi tercihini yapma	2	2

Başkalarını bilgilendirme bu temada en sık ifade edilen görüş olmuştur (f=16). Bu anlamda öğrenciler araştırma süresince öğrendikleri bilgileri başkalarını bilgilendirmede kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum hedef kazanımların günlük hayata aktarılması adına önemli bir sonuçtur.

- *Öğrendiklerimi evde annem, babam ve kardeşlerim ile paylaşıp onların da bilgilennesini sağlayabilirim.* (Ö.22, Öğrenci Günlüğü, 15.02.2017).
- *Bu derste öğrendiğim bilgileri ve düşüncelerimi insanları bilgilendirmek için kullanabilirim.* (Ö.17, Öğrenci Günlüğü, 22.02.2017).

Reklamlara aldanmama, sıklığı ikinci sırada ifade edilen kod olarak karşımıza çıkmaktadır (f= 10). İkna ve propaganda yöntemleri ve eleştirel reklam izliyorum temalı derslerin kazanımlarının edinildiğinin bir göstergesi olan bu sonuç araştırmanın amacına ulaşması adına önemli bir bulgudur.

- *Reklamı yapılan her ürünü almamam gerektiğini öğrendim. Ders reklamlara kanmama konusunda bizleri bilgilendirdi* (Ö.24, Öğrenci Günlüğü, 15.02.2017).

- *Televizyonda reklamları izlerken derste öğrendiklerim işime yarayacaktır. Çünkü bu derste reklamların insanları etkilemesine yönelik **bilinçli olmamız** gerektiğini öğrendim (Ö.12, Öğrenci Günlüğü, 15.02.2017).*

İzlediklerini yorumlama (f= 9) ve eleştirel haber izleme (f= 9) sıklığı üçüncü sırada ifade edilen kodlardır. Öğrencilerin dinledikleri/ izledikleri içerikleri yorumlama yeteneklerini fark etmeleri, bunu kullanmaları ve haberleri eleştirel bir bakışla ele alabilmeleri eleştirel dinleme/ izleme adına önemli bulgulardır.

- *Her akşam istisnasız ailecek haber izliyoruz. Her gün izlediğim haberleri eleştirel bir şekilde izlemeyi öğrendiğim için artık haberleri izlerken **yorum yapabilecek** böylece kendi fikrimi oluşturabileceğim. Ayrıca bu derste bazı haber kanallarının yanlış haber yapabileceğini öğrenmiş oldum (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 12.04.2017).*
- *Bu ders sayesinde dinlediğimiz bir konuşmanın mizahi mi samimi mi; resmi mi otoriter mi olduğunu anlayabiliyoruz. **Dinlediklerimizi yorumluyor** ve kendimize bir sonuç çıkarabiliyoruz. Uygulama derslerinde reklamları, şiirleri, filmleri yorumladık. Kısacık bir metnin bile bir ders saati yorumlanabileceğini gördüm. Böylece bilinçli bireyler olmayı öğrendik (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).*

8 öğrenci uygulama derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük hayatın çeşitli noktalarında kullanacaklarını ifade etmiştir.

- *Öğrendiğimiz bilgilerin **günlük hayatıma çok faydası var**. Daha önce her şeyi olduğu gibi, gördüğümü gibi sanırdım şimdi her şeye daha yenilikçi daha özgürlükçü yaklaşabiliyorum. (Ö.9, Görüşme Formu, 26.04.2017).*

Konuşmaları sorgulama (f= 7) ve ikna yöntemlerini belirleme (f= 7) dersin işe yararlığında sıklığı yüksek olan temel faktörler olarak görülmektedir.

- ***İkna ve propogandanın** farklı kavramlar olduğunu, ikna ve propoganda tekniklerini ve bir konuşmada ikna ve propoganda unsurlarının nasıl bulunacağını öğrendim. Artık bu unsurları belirleyip nerelerde kullanıldığını görebileceğim (Ö.5, Öğrenci Günlüğü, 01.03.2017).*
- *Uygulama derslerinden sonra düşüncelerimde değişimler oldu. Önceden hiçbir şeyi sorgulamıyordum. Şimdi **her şeyi sorgulayıp araştırıyorum**. (Ö.10, Görüşme Formu, 26.04.2017).*

Bunlarla beraber eleştirel bakma (f=6), dikkatli internet kullanımı (f=5), Bilinçli tüketim (f= 5), konuşmacıyı değerlendirme (f= 4), ikna yöntemlerini kullanma (f=4), şiir yorumlama (f= 4), farklı fikirler ortaya koyma (f=4), empati

yapma (f=3), not alma (f=3), karakter özelliklerini belirleme (f=3), insanlara yardım etme (f=3), mükemmeliyetçi olma (f=3), sosyal medyayı yararlı kullanma (f= 3), izlediklerinin görüldüğü gibi olmadığını anlama (f=2), özgür düşünme (f=2), özgüven sağlama (f=2), kendi tercihini yapma (f=2), etkili sunum yapma (f=1), etkili dinleme (f=1) desin işe yararlık temasında karşımıza çıkan kodlardır.

*Tablo 9. Öğrenci önerileri teması kod listesi*

Kod Listesi	Kaynak(Sources)	Sıklık(Frekans)
<b>Öğrenci Önerileri</b>	<b>32</b>	<b>42</b>
<b>Seviyemizdeki diğer sınıflara da bu ders yapılmalı</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
<b>Uygulama saati artırılmalı</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Uygulama daha erken sınıflarda başlamalı</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
Ders eğitim sistemine ilave edilmeli	1	1
Uygulama yıl boyunca devam etmeli	2	2
Uygulama Türkiye genelinde yapılmalı	1	1

Araştırma sürecinde “Seviyemizdeki diğer sınıflara da bu ders yapılmalı.” önerisi en sık tekrarlanan görüş olarak tespit edilmiştir (f=28). Öğrenciler uygulama derslerinin çok verimli geçtiğini ve diğer öğrencilerin de bu dersleri almasıyla daha bilinçli bir toplum oluşacağını ifade etmişlerdir.

- *Bu ders seviyemizdeki diğer öğrencilere de yapılmalı. Benim bu dersleri gördüğüm kadar onların da bu bilgileri öğrenmeye hakları var (Ö.9, Öğrenci Günlüğü, 08.03.2017).*
- *Bence bu uygulama her sınıf seviyesinde yapılmalı çünkü bu uygulama bilinçli bireyler olmamızı sağlıyor. Eğer bu uygulama Türkiye genelinde yapılırsa toplumda büyük değişimler olacaktır. Bilinçli toplum haline geleceğiz. Her şeyi kabullenen bir toplum olmaktan çıkıp yaptığı bütün işleri sorgulayan eleştiren dahası toplumu eleştiren bireyler olacağız. Yani bu uygulama sadece diğer sınıflarda da değil tüm okullarda, halk eğitim merkezlerinde yapılmalı. Çünkü ancak bu şekilde sorgulayıcı bireyler oluruz. Bilinçli bir toplumu ancak böyle ayağa kaldırabiliriz. (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).*

“Uygulama daha erken sınıflarda başlamalı.” önerisi bu temada sıklığı en çok tekrar eden ikinci görüş olmuştur (f= 6). Öğrenciler uygulama derslerinin daha erken sınıflarda başlatılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

- *Uygulama daha erken yaşlarda yapılmalı. Sebebi ise “Ağaç yaşken eğilir.” (Ö.14, Öğrenci Günlüğü, 01.03.2017).*

- *Bu uygulama bu kadar yıl boyunca neden yapılmadı diye düşünüyorum. Uygulamaya daha önce yapılmalı.* (Ö.12, Öğrenci Günlüğü, 02.04.2017).  
“Uygulama saati artırılmalı.” önerisi de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir(f=4). Öğrenciler uygulama süresinin artırılmasının daha verimli olacağını belirtmişlerdir.
- *Bu etkinlik 10 hafta içerisinde değil de bütün bir sene boyunca yapılmalı. Uygulamanın daha fazla sürmesini isterdim açıkçası*(Ö.14, GörüşmeFormu, 26.04.2017).

Bu önerilerle beraber “Ders eğitim sistemine ilave edilmeli.” (f=1), “Uygulama yıl boyunca devam etmeli.” (f= 2), “Uygulama Türkiye genelinde yapılmalı.” (f=1) önerileri de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

**Tablo 10. Dersin özgünlüğü teması kod listesi**

Kod Listesi	Kaynak (Sources)	Sıklık(Frekans)
<b>Dersin Özgünlüğü</b>	<b>76</b>	<b>133</b>
<b>Eğlenceli etkinlikler</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
Anlatım tarzı	4	4
Günlük yazma	1	1
Video izleme	3	3
Görsel materyal kullanımı	1	1
Kamera kaydı	7	7
Derse konukların gelmesi	1	1
Her şey aynı	5	5
Sorgulama yapma	5	5
Sunum izleme	1	1
<b>Farklı konular işleme</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Münazara yapma	1	1
<b>Eleştirel bakış kazandırma</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Eleştirel reklam izleme	3	3
<b>Yorum odaklı ders</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
Akıllı tahta kullanımı	1	1
Daha yoğun bilgi aktarımı	5	5
<b>Günlük hayata yönelik konular</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
Gerçek hayat dersi vermesi	4	4
Özgür tartışma ortamının olması	4	4
Canlandırma yapılması	1	1
Farklı düşünmeye yöneltme	6	6
Kitapla sınırlı olmama	5	5
Her şey farklı	3	3
Daha zor olması	1	1
<b>Dil bilgisi konularından sıkılmama</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
Öğrenci odaklı oluş	1	1

Günlük hayata yönelik konuların ele alınması dersin özgünlüğüne yönelik en sık tekrar edilen görüş olmuştur (f= 16).

- *Bu derslerde **günlük hayatta** daha çok karşımıza çıkacak ve daha çok işimize yarayacak konuları işliyoruz* (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 08.03.2017).
- *Derslerde günlük hayatta kullanacağımız bilgileri öğreniyoruz* (Ö.15, Öğrenci Günlüğü, 29.03.2017).
- *Türkçe dersi sadece bilgi öğretiyor fakat bize yaşamdan bir olay göstermiyor fakat uygulama dersi bize **gerçek hayattan bir parça** veriyor* (Ö.14, Öğrenci Günlüğü, 29.03.2017).

Derslerin yorum odaklı işlenişi bu temada sıklığı ikinci sırada dile getirilen görüş olmuştur (f= 15). Eleştirel dinleme/izleme becerisinin en temel kazanımlarından olan yorumlama yetisini geliştirilmesinin amaçlandığı uygulamada bu bulgu oldukça önemli görülmektedir.

- *Bu derste şunu fark ettim diğer derslerde derse katılmayanların bile derse katıldığını gördüm. Herkesin **yorum yapması** çok güzeldi.* (Ö.16, Öğrenci Günlüğü, 15.02.2017).
- *Daha önceki Türkçe derslerinde deneme yazmıştım fakat bir denemeyi **yorumlamamıştım**. Diğer Türkçe dersleriyle arasındaki en büyük fark bu.* (Ö.5, Öğrenci Günlüğü, 22.03.2017).
- *Eleştirel dinleme/izleme derslerinde yarım sayfa bir yazının ya da 10 dakikalık bir videonun üzerinde bir ders saati konuşulabilir. Herkesin **farklı düşüncesi ve yorumu alınır**, genel değerlendirme yapılır ve bir sonuca ulaşılır.* (Ö.20, Görüşme Formu, 26.04.2017).

Eğlenceli etkinliklerin yapılması dersin özgün bulunan bir diğer yönü olmuştur (f= 13). Bu durum hazırlanan etkinliklerin amacına ulaşması adına önemli bir bulgu olarak görülmektedir.

- *Bu derse ilişkin duygularım **pozitif yöndedir** çünkü ders hem **eğlenceli** hem de **öğretici** geçiyor. Böylece hem eğleniyor hem de öğreniyoruz.* (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 15.03.2017).
- *Uygulama dersi benim için çok **eğlenceli, çok zevkliydi**. Sorgulamak hoşuma gidiyordu. Yapılanlara neden deyip sorgulamak benim için **büyük bir zevkti**.* (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).

Eleştirel bakış kazandırma (f= 9) ve farklı konuları ele alma (f= 9) dersin özgün bulunan yönlerindedir.

- *Bu dersler sayesinde dinlediğimiz konuşma ya da konuşmacı hakkında **eleştirel olabiliyoruz**. Bir şeyi dinlerken **eleştirmek de gerektiğini** bu derslerde*



*öğrendim ve ben de dinlerken eleştirebiliyorum.* (Ö.5, Görüşme Formu, 26.04.2017).

- *Gördüğüm, izlediğim, okuduğum, dinlediğim her şeye eleştirel bir şekilde yaklaşıyorum. Eskiden eleştirel şekilde izlemeyi, dinlemeyi, okumayı bilmiyordum. Bu etkinliklerle okuduğum dinlediğim her şeyi eleştiriyorum.* (Ö.15, Görüşme Formu, 26.04.2017).
- *Günlük hayatımda eleştirel dinleme izleme adına değişimler oldu. Önceden öylesine izlediğim filmleri, kısa filmleri, hatta reklamları, dinlediğim metinleri, öyküleri, şiirleri, düz mantıkla izlerdim ya da dinlerdim. Fakat şimdi her ne dinlersem dinleyeyim her ne izlersem izleyeyim zihnimdeki süzgeçten geçiriyorum. Kafama yatmayan yerlere itiraz ediyorum böylece doğru yolu buluyorum.* (Ö.20, Görüşme Formu, 26.04.2017).
- *Bu derslerde yeni konular öğreniyor ve farklı etkinlikler yapıyoruz.* (Ö.9, Öğrenci Günlüğü, 01.03.2017).

Dil bilgisi konularından sıkılmama dersin özgün görülen yönlerinden biri olmuştur (f= 8).

- *Daha önce dil bilgisi ve dil bilgisine yönelik etkinlikler yapılırken şu anda bu eğitimi almak bizler için çok iyi bir fırsattır.* (Ö.20, Öğrenci Günlüğü, 15.03.2017).
- *Daha önceki Türkçe derslerinde sadece dil bilgisi ve metinler işlenirken şimdi günlük hayatımızdaki olayları ders olarak işliyoruz.* (Ö.15, Öğrenci Günlüğü, 01.03.2017).

Bütün bunlarla birlikte kamera kaydı (f= 7), farklı düşünmeye yöneltme (f= 6), kitapla sınırlı olmama (f= 5), daha yoğun bilgi aktarımı (f= 5), sorgulama yapma (f= 5), özgür tartışma ortamının olması (f= 4), gerçek hayat dersi vermesi (f=4), anlatım tarzı (f= 4), video izleme (f= 3), eleştirel reklam izleme (f= 3), her şey farklı (f= 3), öğrenci odaklı oluş (f= 1), daha zor olması (f=1), canlandırma yapılması (f= 1), akıllı tahta kullanımı (f= 1), münazara yapma (f= 1), sunum izleme (f= 1), derse konukların gelmesi (f= 1), görsel materyal kullanımı (f= 1), günlük yazma (f= 1) desin özgün bulunan diğer yönleri olmuştur.

Dersin özgünlüğüne yönelik yukarıda ifade edilen görüşlerle beraber 5 kaynaktan dersin diğer Türkçe dersleriyle aynı olduğu ifade edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kişisel görüşü olarak değerlendirilmekte ve sınıfın bütününe yönelik bir genelleme olarak görülmemektedir. Ayrıca bu görüşün

ortaya çıkmasının temel sebebi olarak uygulama yapılan sınıfın Türkçe derslerinin 3 yıldır araştırmacı tarafından yürütülüyor olması görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin dinlediği/izlediği içerikleri sorgulayıcı bir tutumla ele almalarını sağlayan eleştirel dinleme/izleme günümüz koşullarında bireylerin kazanması gereken temel becerilerden biridir. Eleştirel dinleme, dinlenen içeriklerin doğruluk derecelerini belirlemede kullanılan bir dinleme yöntemidir (Şahinel, 2002). Bütün beceriler gibi eleştirel dinleme/izleme de eğitim yoluyla kazandırılabilir. Bu anlamda eleştirel dinleme tek başına bir yeterlilik alanı değil performansa dayalı bir süreçtir (Trace, 2013). Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme sürecine ilişkin performans düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde eleştirel dinleme/izleme doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama derslerinin ve hazırlanan eylem planının öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik algılarında bir değişim sağlayıp sağlamadığı ilişkili örneklem t testi ile kontrol edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme kişisel yeterlilik algılarında anlamlı bir artış meydana getirdiği görülmüştür.

Araştırma sürecinde öğrencilerin uygulama öncesi kişisel yeterlik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 3,02$  iken uygulanan eleştirel dinleme/izleme eylem planı sonrası  $\bar{X} = 4,33$ 'e yükselmiştir. Benzer şekilde uygulamanın öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme sosyal yeterlik algılarında da anlamlı bir artış meydana getirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal yeterlik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2,87$  iken uygulanan eleştirel dinleme/izleme eylem planı sonrası  $\bar{X} = 4,18$ 'e yükselmiştir. Bunlarla birlikte uygulanan eylem planı sonrasında öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme engellerine yönelik algılarında anlamlı bir azalmanın meydana geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel dinleme/izleme engellerine yönelik puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 4,46$  iken uygulama sonrası  $\bar{X} = 3,23$ 'e düşmüştür. Bu sonuçlar uygulanan eylem planının öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik algılarının artırılmasına hizmet ettiğini göstermektedir.

“Çağdaş eğitim uygulamalarına bakıldığında öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olması büyük öneme haizdir. Öğrencilerin bu becerilerini

geliştirmek adına geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak zengin öğrenme ortamları sunmak gerekir.” (Öztürk ve Mutlu, 2017, 559). Gerçekleştirilen bu uygulama öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülmüş ve araştırmacı süreç boyunca öğrencilere kılavuzluk etmiştir. McLaren’e (2011, s. 373) göre öğretmenler sınıflarını öğrencilerin gerçek demokrasiyi yaşayıp benimseyebileceği bireysel ve sosyal özgürleştirme imkânlarının sağlandığı ortamlar olarak düzenlemelidir. Bu anlamda uygulama sürecinde demokrasi kültürünün ve düşünce özgürlüğünün hâkim olduğu bir sınıf atmosferi oluşturulup öğrencilerinin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamının meydana getirilmesine özen gösterilmiştir. Demokrasi kültürünün benimsenmediği ve fikirlere gereken önemin verilmediği sınıf atmosferlerinde eleştirel düşünme ile beraber eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılması düşünülemez. Çünkü öğrenciler ancak kendilerini düşünsel olarak rahat hissedebildikleri ortamlarda eleştirel bir bakış açısı ortaya koyabilirler.

Araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler kontrol edildiğinde öğrencilerin birçoğunun gerçekleştirilen uygulama derslerinde mutlu olduğu ve dersleri öğretici bulduğu tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, araştırmacının performansı ve belirlenen dinleme/izleme içerikleri öğrenciler tarafından başarılı görülmüştür. Rahat tartışma ortamı, özgür yorum yapabilme ve eleştirebilme ile eğlenceli olması uygulama sürecinin en beğenilen özellikleri olmuştur. Öğrencilerin bir kısmının uygulama sürecinde öğrendikleri bilgilerin önceki sınıflarda öğretilmemiş olmasından şikâyet ettikleri görülmüştür. 4 öğrencinin uygulama süresini kısa bulduğu, 3 öğrencinin metin ya da video seçimini beğenmediği yönünde görüş bildirdiği, 2 öğrencinin ise derste kamera olmasından rahatsızlık duyduğu tespit edilmiştir. Fakat ifade edilen bu durumların yapılan tüm dersleri kapsamadığı yalnızca o hafta yapılan dersle alakalı olduğu ve sayısal olarak sınıfın tamamını kapsamadığı görülmüştür.

Derste öğrenilen bilgilerin, başkalarını bilgilendirme, reklamlara aldanmama, eleştirel haber izleme, izlediklerini yorumlama, ikna yöntemlerini belirleme, etkili dinleme, bilinçli tüketim, eleştirel bakma, dikkatli internet kullanımı, ikna yöntemlerini kullanma, farklı fikirler ortaya koyma alanlarında günlük hayatta kullanıldığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Günlük hayata yönelik konular, yorum odaklı dersler, eğlenceli etkinlikler, eleştirel bakış kazandırma, dil bilgisi konuları ile sıkılmama, farklı düşün-

meye yönlendirme, kitaplarla sınırlı olmama, özgür tartışma ortamı, sorgulama yapma gerçek hayat dersi verme gibi yönlerden uygulama dersleri özgün bulunmuştur. Kingen (2000) öğrencilere dinleme becerisi kazandırmada kullanılan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiş, Doğan (2008) ise gerçekleştirdiği çalışmada etkinlik temelli dinleme eğitiminin klasik dinleme eğitiminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma hem öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması hem de etkinlik temelli yürütülmesi açısından bu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Günümüzde gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini çağın gereklerini yerine getiren vatandaşlar yetiştirmek üzerine kurgulamaya çalışmakta ve içinde bulunduğumuz yüzyılın temel becerilerini öğrencilere kazandırmak istemektedir (Güneş, 2007). Eleştiren, sorgulayan ve araştıran bireyler yetiştirmek modern eğitim programlarının temel hedefleri içerisinde yer almaktadır. Bohlken (2000) yaptığı çalışmada geleceğin eleştirel toplumunu inşa etmede eleştirel dinleme eğitimine özel bir önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırma çağımızın temel becerilerinden biri olarak kabul edilen eleştirel dinleme/izleme becerisinin ortaokul düzeyinde öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine hizmet etmekte ve bu anlamda alan uygulayıcıları olan öğretmenlere örnek teşkil etmesi yönünden önemli görülmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen hem nitel hem nicel veriler yapılan eylem araştırmasının öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**An Action Research on Critical Listening/Monitoring Applications in Secondary School Turkish Courses**

\*

Cafer arkıt - Kudret Altun  
*Gaziantep University, Erciyes University*

Listening is one of the basic language skills at the center of the communication process that enables the individual to understand his interlocutor. The appropriate response of the listener/viewer during the listening/ monitoring process depends on being in an active position in this process. This position of the listener/ viewer in the process of listening/monitoring reveals different types of listening/monitoring, such as empathetic, creative, critical listening/ monitoring. Critical listening/monitoring is a method of listening/ monitoring in which listened or watched content is handled with a questioning attitude. The critical listener determines and evaluates the speaker's perspective, speaking techniques and messages he/she conveys during the listening/ monitoring process. In this sense, metacognition strategies are used during critical listening/ monitoring. Accordingly, the critical listener/viewer is a good observer of the listening/ monitoring process. In this study, an action research is carried out to acquire and develop critical listening/ monitoring skills at the secondary school level. The aim of the research is to teach critical listening/ monitoring skills systematically and to create content for the subject. The development of critical listening/monitoring skills of students who are exposed to an intense message flow due to scientific and technological developments seems to be very important in order to reach correct judgments.

This study is a mixed research based on action research process where qualitative and quantitative data are handled together. Action research allows both qualitative and quantitative data to be used together. In this sense, both data collection approaches were used in the research. In the research, a 12-week work schedule was created for the action plan. In this process, 10-week practical lessons were held, including topics such as critical advertisement watching, critical news watching, critical approach to infor-

mative texts, determining propaganda and persuasion methods, and critical movie watching. In addition, the 2-week pre-test, post-test and data collection process was included in the work schedule.

The research was carried out in one class at the 7th grade level of a secondary school in Talas district of Kayseri. The school where the study is conducted is located in a neighborhood with a middle socioeconomic level. The class size of the application is 25 students, which of 15 are girls and 10 are boys. Purposeful sampling method was used to determine the study group of the research. The research data were collected by the "Critical Listening/Monitoring Self-Efficacy Scale" developed by the researchers and applied as pre-test-post-test, student interview form and student diaries. In the research process, qualitative and quantitative data analysis methods were used to analyze the data obtained with different data collection tools. In this context, the data obtained with the "Critical Listening/Monitoring Self-Efficacy Scale" were analyzed by using the SPSS 15.0 package program. The data of the scale, where the pre-test-post-test was applied, were subjected to dependent sample t-test and the findings were reported. The data obtained the semi-structured interview form and diaries were subjected to content analysis from qualitative research methods. If both qualitative and quantitative data have been obtained in action researches, these data can be combined in the data analysis or discussion section. In this research, data consolidation took place in the discussion section.

During the research process, it was checked with the related sample t-test whether the practical lessons and the action plan prepared in line with critical listening/monitoring provide a change in students' critical listening/monitoring self-efficacy perceptions. According to the results of the analysis, it has been observed that the application carried out created a meaningful increase in students' critical listening/watching self-efficacy perceptions. In the research process, the average of the personal competency scores of the students before the application was ( $\bar{X}= 3.02$ ); after the critical listening/monitoring action plan, it increased to ( $\bar{X}= 4.33$ ). Similarly, it was determined that the application created a significant increase in students' critical listening/monitoring social competence perceptions. While the average of the social competence scores of the students before application was ( $\bar{X}= 2.87$ ); after the critical listening/monitoring action plan, it increased to ( $\bar{X}= 4.18$ ). Along with these, after the action plan, it was determined that there

was a significant decrease in students' perceptions about critical listening/monitoring barriers. While the average score of students for critical listening/ monitoring obstacles before application was ( $\bar{X}= 4.46$ ), it decreased to ( $\bar{X}= 3.23$ ) after application. These results show that the action plan implemented serves to increase students' critical listening/ monitoring self-efficacy perceptions.

When the qualitative data obtained during the research process were checked, it was determined that many of the students were happy in the practical lessons and found the lessons as instructive. The activities performed during the application process, the researcher's performance and the determined listening/monitoring contents were found successful by the students. Comfortable discussion environment, free commenting and criticism and being fun were the most popular features of the application process. This research serves to develop critical listening /monitoring skills, which is accepted as one of the basic skills of our age, at the secondary school level, and in this sense, it sets an example for teachers who are field practitioners. Both qualitative and quantitative data obtained during the research show that action research contributes to students' ability to use critical listening/monitoring skills effectively.

### Kaynakça / References

- Altun, K. (2017). *Cultural transmissions and communication: case study from Erciyes university Turkish language teaching center: student diaries*. In I. Güleç, A. Okur ve B. Ince (Ed.), *Research in Second Language Education* (p. 97-101). Peterlang Edition.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 65-89.
- Bohlken, B. (2000). Training citizens in a democratic society to listen critically. International Listening Association. Virginia Beach, VA.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Bököçlü-Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third edition). London: SAGE Publications Ltd
- Fiske, S. T. (1998) *Prejudice, stereotyping, and discrimination*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, ve G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (4. Edt., p. 357-411), New York: McGraw-Hill.
- Goh, C. (1998). How learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hensen, K.T. (1996). *Teachers as researchers*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev: Y. Uzuner, Y. ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik analizi*. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (p.403-419). Ankara: Asil Yayınevi.



- Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools*. Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, New Jersey.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon: Routledge.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. (2. Edt.). London: Kogan Page Limited.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. M. Y. Eryaman ve H. Arslan) Ankara: Anı Yayıncılık.
- McTaggart, R. (1997) *Reading the collection*. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (p. 1-12). Albany, NY: Sunny Pres
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı* (6-8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles M. ve Huberman A. (1994) *Qualitative data analysis; An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563.
- Paker, M. (2012). Psikolojik açıdan önyargı ve ayrımcılık. In K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Ed) *Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (p. 41-53), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (Çev. A. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı) İstanbul: Hayat Yayınları.

- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Trace, J. (2013). Designing a task based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3497-3527. DOI: 10.26466/opus.646195

## İlköğretime Devam Eden Çocukların Ailelerinin Psikolojik Danışma Gereksinimlerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.634810

\*

Ayşe Bengisoy\* - Melih Burak Özdemir\*\*

\*Yrd. Doç. Dr, Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke/KKTC

E-Posta: [abengisoy@eul.edu.tr](mailto:abengisoy@eul.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-5269-5719](https://orcid.org/0000-0002-5269-5719)

\*\* Uzm., Lefke Avrupa Üniversitesi PDR Doktora Öğrencisi, Lefke/KKTC

E-Posta: [mlhbrk52@hotmail.com](mailto:mlhbrk52@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-7016-0745](https://orcid.org/0000-0001-7016-0745)

### Öz

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında KKTC'de ilköğretime devam eden 4. sınıf öğrencilerinin aile üyelerini kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına bağlı olarak, 11 aile üyesinden çocuklarıyla yaşantılarda hangi konularda psikolojik gereksinime ihtiyaç duydukları, ne sıklıkla bunları yaşadıkları ve ne tür çözümler kullandıklarına dair sorunlar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacılarca literatür taraması ve kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmış ve sorular 5 alan uzmanı tarafından incelenerek, sorulara son şekli verilmiştir. 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşmeler 20-25' sürmüş ve görüşme bulgularını hazırlamak için veriler kayıt altına alınmıştır. Aile üyelerinden 6'sı anne, 5'i babadır. Yaş ortalamalarıysa 35-44 yaşları arasındadır. Bulgular incelendiğinde, aile üyelerinin sık sık problemlerle karşılaştıkları; özellikle sınav kaygısı, zamanı iyi yönetememe, arkadaş-anne-baba ilişkilerinde sorun, sınıf-okul kurallarına uymama, tırnak yeme, vurma gibi problemlerle karşılaştıklarını, kendilerinin buldukları çözüm yollarının yetersiz kaldığını ve zaman zaman psikolojik danışman, psikolog veya psikiyatriye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunlara bağlı olarak psikolojik danışma gereksinimi ve önemi çalışma bulgularında görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim öğrencileri, psikolojik danışma gereksinimi, aile.

## Investigation of Psychological Counseling Needs of Families of Children in Primary School

\*

### Abstract

*The study covers the family members of grade 4 students attending primary education in the 2018-2019 academic year. Based on the questions of 11 people and semi-structured interviews, the problems of the family members about the needs of psychological needs in the subjects with their children, how often they experienced them and what kind of solution alternatives they used were examined. Semi-structured interview questions were prepared in accordance with the literature review prepared by the researchers and the information obtained from the sources. The semi-structured interview consisting of 5 questions lasted for 20-25 minutes and the data was recorded to prepare the interview findings. When the findings obtained from the study are examined, 11 family members are 6 of them, 5 of them are father and their average age is between 35-44 years. Family members participating in the study often encountered problems, especially exam anxiety, time not to manage well, problems in the relationship between parents, problems in class, non-compliance with school rules, nail eating, hitting problems such as the problems they find themselves inadequate psychological counseling psychologist or psychiatry needs expressed Accordingly, the need and importance of psychological counseling can be seen in the study findings*

**Keywords:** *Primary school students, Psychological counseling needs, family*

## Giriş

Sosyal sistemin en küçük birimi olan aile, insan yaşamını etkileyen en önemli unsurların başında gelmektedir. Çocuklar aile dediğimiz bu yapı içinde en iyi şekilde eğitim alır ve kişilik gelişimlerine bu yapı içinde şekil verirler (Herdem ve Bozgeyikli, 2013). Aile sistemi, çocuğun en temel psikolojik gereksinimlerinden olan sevgi ihtiyacını karşılayan bir sistemdir. Aile bu ihtiyacı karşılarken bir yandan da çocuğun bir gruba ait olma, güven içinde olma, saygı ve değer görme gibi sosyal ihtiyaçlarını da karşılar ve onu koruyan, destekleyen, eğiten ve öğreten işleviyle de sağlıklı bir ortam oluşturur. Aile fertleri bu yapı içinde hem aileye bağlı bir birey hem de bağımsız bir fert olarak kendini ifade etme ve gerçekleştirme fırsatını elde eder (Özkan ve Kılıç, 2013). Fertlerin yaşamlarında önemli bir yer tutan aile, gerek konstrüktif (yapısal) özellikleri, gerekse de içinde taşıdığı ilişkiler sistemi gibi konular açısından farklı disiplinlerce incelenmiştir. Yapılan kuramsal çalışmalarla aile sistemi açıklanmaya çalışılmakta ve edinilen bilgiler özellikle uygulamalı alanlarda kullanılmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) de bu sözü edilen uygulamalı alanlardan biridir (Hamamcı ve Sevim, 2004).

Ebeveynler, çocuklarının öğretmenidirler ve bu noktada kimse bu rollerini onlardan alamaz. Okul dediğimiz yapı, anne babanın çocuğuna sağlayamadığı imkanları sunar ve çocuğun yeni ihtiyaçlarını karşılayıcı rolünü yerine getirir. Okul ve öğretmen bu noktada, ebeveynlerin eğitim etkinliğini tamamlar. Bunun için de okul-aile işbirliği şarttır. Okul-aile ilişkilerinin pozitif doğrultuda geliştirilmesi, iki tarafın da mutlu olması demektir. Okul ve aile dediğimiz yapılar kurdukları pozitif ilişkiyle aslında temelde çocukların gelişimlerini desteklemiş ve okulun amaçlarına hizmet etmiş olurlar. Okulla aile arasında kurulacak olan olumlu ilişkinin sıcak tutulması aslında iki tarafın da ortak ilgi alanı olan çocuğa yarar sağlayacağı aşikardır. Öğretmenler ve ebeveynler, birbirlerine bağlı rollerinin bilinci içinde oldukları takdirde sorunları aşabilirler (Cömert ve Güleç, 2004).

Okullar, sosyal açık sistemlerdir (Aydın, 2005, 161), yani hareketli özellikleriyle çevrelerini etkiledikleri gibi çevrelerinden de etkilenirler. Bu açıdan okulları toplumsal yapıdan, sosyal çevreden ayrı düşünmemiz imkansızdır. Okul dediğimiz sistemin sağlıklı işleyebilmesi büyük oranda uygun bir çevreyle mümkündür. Bu sistemin velilerle kuracağı sağlıklı iletişim de hiç

kuşku yok ki sağlıklı bir çevrenin önkoşulunu oluşturacaktır (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Okul başarısını artıran etkenler üzerine yapılan çalışmalar, okul başarısında okulla aile arasındaki dayanışma varlığının önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim kademesine başlamasıyla birlikte, çocukların okul başarıları üzerinde rol oynayan çevresel etkiler, artık toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişlemeye başlar. Ancak bu durum ailenin etkisinin bütünüyle ortadan kalktığı anlamına gelmez çünkü bir gün içinde çocuğun okulda geçirdiği zaman dikkate alındığında, zamanının daha büyük kısmını ailesiyle geçirdiği gerçeğini yadsıyamayız (Çelenk, 2003).

Düşünen ve işiten bir varlık olarak insan, günlük yaşam içerisinde gerek ailesel, gerek mesleki gerekse de bireysel pek çok sorunla karşılaşmakta ve bu problemlerle başa çıkarken de bazı tercihler yapmak, bazı kararlar almak ve yeni uyumlar yapmak zorundadır. Bilimsel ve profesyonel bir yardım olan rehberliğin merkezinde birey vardır. Bireyin kendini anlaması, çevresindeki imkanları tanıyarak doğru tercihlerle kendini gerçekleştirmesine yardım etmek amacıyla yapılan sistemli ve profesyonel yardım etme süreci olan rehberlik, bireye yardım etme sürecinin de özünü oluşturur. 'Yardım' ile ifade edilen aslında akıl vermek değil, farklı alternatifleri görerek en uygun olan seçeneği seçebilmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek düzeye gelmesine yardımcı olmaktır. Rehberlik hizmeti birey merkezli olup, süreklilik arz eden ve bireyin olduğu her yerde yapılabilen bir hizmetlerdir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Okul rehberlik servislerinin konsültasyon görevleri arasında sayabileceğimiz aile katılım programlarının yaygınlaştırılmasının ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesinin, öğrencilerin her açıdan sağlıklı gelişimlerine katkı koyacağı ve farklı şartlara sahip pek çok ailenin desteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Bireylerin akademik, bireysel ve sosyal gelişimlerine en üst düzeyde katkı koymak, eğitim sisteminin amaçları arasında yer almaktadır. Okulun ve ailenin işbirliği içinde olması, aile-okul tutarlılığını destekler ve bu tutarlılık da bireylerin gelişimlerine olumlu etki yapar. Ailenin, çocukların eğitimlerine aktif katılımı tüm dünyada önemsenmekte ve okul dediğimiz sisteminin de ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Özeke Kocabaş, 2006).

Türkiye’de ilkököl, ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilere dönük PDR hizmetleri kapsamında, ailelere yönelik olarak ‘aile rehberliği ve danışmanlığı’ hizmetleri yürütülür. Bu kapsam içindeki hizmetler doğrudan öğrenciye, dolaylı olarak da ailelerin vasıtasıyla öğrencinin gelişim ve uyumunu hedef alan aile destek hizmetleridir. Bu hizmetler Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleriyle (RAM), ilkököl, ortaokul ve lise seviyesindeki okulların Pdr servislerince yürütülmektedir (ASAGM, 2008).

Kaya, Bölükbaşı, Macit ve Siyez, (2012) çalışmalarında, okullarda rehberlik servislerine yönelik olarak gerek velilerin gerekse de öğretmenlerin servise başvuru sebepleri arasında daha çok öğrenme güçlüğü, çocukların okula gitmek istememesi, ödevlerini yapmaması, hırçın ya da saldırgan davranışlar sergilemeleri gibi problemlerin daha sıklıkla yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. 3. sınıfa kadar rehberlik servislerine başvuruların daha ziyade ebeveynler ve öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar bu bulguyu da, bu yaş grubu çocukların kendilerini tanıma, anlama ve ifade etmedeki sınırlılıklarıyla açıklamıştır. Bu bulgu, ilköğretim çağının ilk yıllarında ailelere ve öğretmenlere dönük yapılacak konsültasyon çalışmalarının da önemini ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada ilköğretim ikinci kademe daha ağırlıkta olması kaydıyla, velilerin rehberlik servislerine başvuru sebepleri arasında akademik başarı da dikkati çeken bir başka konudur. Derslere çalışmama, okuldaki başarısızlık, motive olamama belli başlı akademik konular arasında yer almaktadır. Bu da eğitsel rehberliği işaret etmektedir. Rehberlik servislerine 1. sınıftan sonra en fazla başvurunun ise 6. ve 7. sınıf düzeylerinde olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeylerinde yapılan başvurular daha ziyade öğrencilerce yapılırken; öğrencilerin rehberlik servislerine başvurma nedenleriyle, velilerin başvurma sebeplerinin ve öğretmenlerin öğrencileri rehberlik servislerine yönlendirme sebeplerinin farklı olduğu görülmüştür. Veli ve öğretmenler daha ziyade ebeveyn çatışması ve öğrenme güçlüğü gibi problemlerle rehberlik servislerine başvururken; 6. ve 7. sınıf öğrencileri ebeveyn çatışmasına ek olarak arkadaş ilişkileriyle ilgili konularda da rehberlik servislerine başvurmuştur.

Bu çalışma, rehberlik hizmetlerinin okullarda daha ziyade öğrencilere dönük bir hizmet olarak algılanması ve alan yazında konuyla ilgili yapılmış çalışmaların büyük kısmının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları üzerine yapılmış olması ve literatürde ailelerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları üzerine sınırlı çalışma olması ihtiyacından ortaya çıkmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma KKTC Güzelyurt ilçesindeki Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı resmi bir İlköğretim okuluna devam eden 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin psikolojik danışma gereksinimleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Gözlem, görüşme ve doküman analizi nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tekniklerdir. Nitel araştırmalarda belli bir konu ya da olayın derinlemesine anlaşılması için veriler kapsamlı bir şekilde analiz edilip yorumlanır. Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve yazılı kaynakların incelenmesi, üç çeşit veri toplama yöntemiyle yapılır. Görüşme yöntemi, kullanılan aracın özelliğine göre açık uçlu ve yapılandırılmış, görüşülen birey sayısına göre bireysel ya da odak grup, araştırmacının konumuna göre katılımcı ve katılımcı olmayan diye alt gruplara ayırmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırılan konunun derinlemesine, ayrıntılı ve gerçekçi bir şekilde ele alınması nitel araştırmanın amaçlarından (Patton, 1990). 'Nitel araştırmalarda ulaşılan verileri analiz etmek için iki yöntem önerilir. Bu yöntemlerden biri betimsel, diğeri ise içerik analizidir. Betimsel analiz yöntemi verilerin yüzeysel işlenmesinde kullanılır. Derinlemesine analiz yapılmaz. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden tasarlanan düşüncelere göre özetlenip yorumlanır' (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada ilköğretim 4.sınıf devam eden çocuğu olan aile üyelerinin psikolojik danışma gerekliliği ile ilgili bakış açılarını, öğrencilerle hangi sıklıkla problem yaşadıklarını, kullandıkları çözüm yollarını, çözüm yollarının ne derece yeterli olduğunu, nerelerden yardım alınması gerektiğini, belirlemeye çalışılmıştır. Bunun yanında belirtilen birtakım problemlerden (ders çalışma, okul fobisi, uyum problemi, gece korkuları, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite) hangilerine yardımcı olabildiklerini, psikolojik danışmanların hangilerine yardımcı olabildiğini öğrenci velilerinden birebir dinlemek ve detaylı bir şekilde ortaya koyup açıklamak için yapılmıştır. Görüşme tekniği görüşme yapılan bireylerin bakış açılarını, kendi dünyalarını, duygularını ve düşüncelerini anlamak amacıyla derinlemesine bilgi toplama fırsatı tanır (Kuş, 2003). Görüşme tekniğinde veriler yüz yüze görüşme yardımıyla toplanır. Genellikle bireyler düşüncelerini açıklamak için sözlü anlatımı, yazılı anlatıma göre daha çok tercih ederler (Karasar, 2005).



Kişilerin görüş ve tecrübelerinin, gözlemlerin ve doküman yoluyla elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması ulaşılan sonuçların geçerlilik ve güvenilirlik göstergesi olarak değerlendirilir (Patton, 1990). Yapılan araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılma sebebi; bilgilerin derinlemesine alınmasına ve kişinin istediği bir şekilde cevap vermesine fırsat tanınmasının sağlanmasıdır. Görüşülen kişilerden soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir ve görüşme kayıtları veri olarak toplanmıştır.

### *Araştırma Grubu*

2018-2019 eğitim öğretim yılında ilköğretime devam eden 4. sınıf öğrencilerinin aile üyelerini kapsamaktadır. 11 aile bireyiyle (6 anne 5 baba), yarı yapılandırılmış görüşme sorularına bağlı olarak, aile üyelerinden çocuklarıyla yaşadılarda ne tür konularda psikolojik gereksinime ihtiyaç duydukları, ne sıklıkla bunları yaşadıkları ve ne tür çözümler kullandıklarına dair sorunlar incelenmiştir. Velilerin yaş ortalamalarıysa ise 35-44 yaşları arasındadır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmaya başlamadan önce ilköğretim sürecinde olan çocukların gelişimsel özellikleri ve ailelerinin yaşaması olası sorunları hakkında literatür taraması yapılmış; literatür taramasında yazılı kaynaklar, yayınlanmış makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri, ilköğretimde psikolojik danışmaya ihtiyaç duyulabilecek konular incelenerek derleme yapılmıştır. Bu veriler ışığında sorular oluşturulmuş, ve bu soruların incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bu alanla ilgili uzman 5 akademik personele gönderilerek görüşleri alınmıştır. Genel olarak sorularda tutarlılığın olup olmadığını analiz etmek için ve kapsam geçerliliğine bakmak için uzman görüşlerine başvurulmuştur (Yurdağül, 2005). Uzman akademik personel soruların konu ile ilgili olup olmadığını ve anlaşılabilirliğini inceleyerek, geri dönüt vermiş ve bu doğrultuda 5 yarı yapılandırılmış açık uçlu soru oluşturulmuştur.

### *İşlem*

Belirlenen aile üyeleri ile görüşmeye başlamadan önce 2 tane ilkokula devam eden çocuğa sahip aile üyesi ile deneme amaçlı görüşme yapılmış, sorular

hakkında herhangi bir olumsuz geri bildirim alınmamış ve soru akışı tutarlı olduğu için sorular aynı şekilde kalmıştır. Katılımcılara görüşmenin amacını açıklayarak, nerede kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ses kaydı yapmak için gerekli olan teklif yapılmış fakat 5 kişi olumlu, 6 kişi olumsuz baktığından, bu 6 kişi ile de görüşmelerde yazılı kayıtlar yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 – 25 dakika sürmüştür. Görüşme bulgularını hazırlamak için veriler kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemi olan yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme vasıtasıyla ulaşılan veriler, görüşmeye katılan kişilerin tecrübelerini, görüşlerini, duygularını ve bilgilerin doğrudan aktarımını kapsar (Patton, 1990).

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada, yüz yüze görüşme yoluyla elde edilen veriler, yazılı doküman haline getirilmiş ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. 'Betimsel analiz, verilerin yüzeysel analizinde kullanılır, detaylı analiz gerektirmez. Bu şekilde elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenerek yorumu yapılır' (Ekiz, 2013).

Betimsel analiz, içerik analizi ile kıyaslandığı zaman daha yüzeysel bir yöntemdir ve veriler değiştirilmeden aktarılır. Betimsel analizde aynı soru hakkında farklı düşünen kişilerin düşünceleri yer alır. Verileri sınıflandırarak ve özetlenerek sonuçlara ulaşılır. Görüşmelerden elde edilen veriler, önceden belirlenen başlıklar altında toplanarak yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre ya da verilerin toplanma aşamasında elde edilen ön bilgiler doğrultusunda da düzenlenebilir (Ekiz, 2013).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım, 2006):

1. Çerçeve oluşturma
2. Çerçeveye göre bilgilerin işlenmesi
3. Bulguları tanımlama
4. Bulguları yorumlama

Görüşmeye katılan her bir aile üyesi için sıra ile farklı bir kod kullanılmıştır. Her bir aile üyesine K1,K2,K3,K4,K5,K6,E7,E8,E9,E10,E11 şeklinde kod numaraları verilmiştir. Görüşmede toplanan verilerde herhangi bir değişiklik

yapılmadan yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı materyal haline getirilen görüşmeler, her bir soru maddesinin altında kategoriler oluşturulmuştur. Alıntılara hiç değiştirilmeden yer verilmesi ve bunlara dayanarak sonuçların açıklanması, değerlendirilmesi, araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve diğ., 2006). Bu yüzden bu araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmiş ve veriler ışığında sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

*Tablo 1. Görüşmeye katılan ailelerin özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek
1	K	35	Lisans	Öğretmen
2	K	40	Lisans	Memur
3	K	38	Lisans	Banka Memuru
4	K	41	Lisans	Öğretmen
5	K	42	Lise	Ev hanımı
6	K	37	Lise	Ev hanımı
7	E	44	Lisans	Memur
8	E	38	Lisans	Memur
9	E	41	Lisans	Memur
10	E	39	Yüksel lisans	Avukat
11	E	42	Lisans	Polis

Araştırmaya 11 aile üyesi katılmıştır. Bu ailelerin 6'sı kadın 5'i ise erkektir. Kadınların 35-42 yaş arasında olduğu erkeklerin ise 38-44 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Kadınların 4'ünün lisans 2'sinin ise lise mezunu olduğu, erkeklerin ise 4'ünün lisans 1 tanesinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca meslekleri incelendiğinde, 2 kişinin öğretmen, 2 kişinin ev hanımı, 4 kişinin memur, 1 kişinin banka memuru, 1 kişinin polis ve 1 kişinin de avukat olduğu görülmektedir.

*Tablo 2. Çocuklarda yaşanan psikolojik problemlerin sıklığı ile ilgili görüşler bulgular*

Öğrencilerde yaşanan psikolojik problemlerin sıklığı ile ilgili görüşler	f
Sık sık karşılaşıyorum	9
Bazen karşılaşıyorum	2
Hiç Karşılaşıyorum	--

Tablo 2'de görüldüğü gibi kendileriyle görüşülen aile üyelerinden 9'u çocuklarının sık sık psikolojik problemler yaşadığı, ikisi çocuklarının bazen psikolojik problemler yaşadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 3. Öğrencilerde karşılaşılan psikolojik problemlerle ilgili görüşler**

Öğrencilerde karşılaşılan psikolojik problemler ile ilgili görüşler-bulgular	f
Sınav kaygısı	11
Arkadaş ilişkilerinde problem	10
Anne baba ile ilgili problemler	9
Şiddete yönelme	8
Zamanı kontrol edememe	7
Tırnak yeme	6
Vurma davranışı	5
Çalışma isteksizliği	5
Gelecek hedeflerinin olmaması	5
Arkadaş ve öğretmene saygısızlık	4
Okul fobisi	3
Öğrenme güçlüğü/hiperaktivite	3
Sınıf ve okul kurallarına uymama	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrencilerde karşılaşılan psikolojik problemler sıralandığında en çok sınav kaygısı ki bunu 11 veli ifade etmiş, 10 kişi çocuğun arkadaş ilişkilerinde problem yaşadığı, 9 kişi çocukta anne baba ile problemlerinin olduğu, 8’i çocuğun şiddet içerikli davranışlarının olduğunu, 7’si zamanı kontrol edemediklerini, 6’sında tırnak yeme davranışının bulunduğunu, 5’i çocuklarının çalışma konusunda isteksizlik yaşadığı ve gelecek hedeflerinin olmadığını, 4’ü çocuklarının arkadaş ve öğretmenlerine karşı saygısızca tutumlar sergilediğini, 3’ü çocuğun okul fobisi yaşadığını ve öğrenme güçlüğü/hiperaktivitesinin olduğunu, 2’si ise çocuklarının sınıf ve okul kurallarına uymakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 4. Ailelerin çocuklarında karşılaştıkları psikolojik problemler karşısında başvurdukları çözüm yolları ilgili görüşler**

Ailelerin çocuklarında karşılaştıkları psikolojik problemler karşısında başvurdukları çözüm yolları ilgili görüşler	f
Çocukla konuşurum	11
Öğretmeni ile görüşürüm	10
Sevdiği şeylerden mahrum bırakırım	6
Uzmana gönderirim	5
Okuldaki özel eğitim uzmanından yardım isterim	
Özel ders öğretmeninden destek isterim	2
Diğer ailelerden fikir alırım	1

Tablo 4. te görüldüğü gibi çocuklarda görülen psikolojik problemler karşısında 11 aile üyesi, çocuklarıyla konuştuklarını, 10’u öğretmen ile gö-

rüşmeyi tercih ettiğini, 5'i uzmana (rehber öğretmen, psikolog vb.) gönderirim, 6'sı sevdiği bir şeyden mahrum bıraktığını, 3'ü okuldaki özel eğitim uzmanından yardım talep edeceğini, 2'si özel ders öğretmeninden yardım isteyebileceğini ve 1 kişi de diğer ailelerden fikir aldığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 5. Aile üyelerinin başvurduğu çözüm yollarının yeterlilik derecesi ile ilişkin görüşler**

Aile üyelerinin başvurduğu çözüm yollarının yeterlilik derecesi ile ilişkin görüşler	f
Yeterli değil	9
Orta derecede yeterli	1
Yeterli	1

Tablo 5. de görüldüğü gibi, 9 kişi öğrencilerin problemlerini çözmek için başvurdukları çözüm yollarının yeterli olmadığını, 1 kişi başvurduğu çözüm yollarının orta derecede yeterli olduğunu, 1 kişi ise çözüm yollarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

- **E 10:** 'Çocuğumla ilgili sorunlarımızı çözüyoruz ancak sonra tekrar tekrar ortaya çıkıyor bu da problemin bitmediğini gösteriyor. Bu durumda desteğe ihtiyaç duyuyoruz.
- **K3:** 'Çocuğumla geçirdiğim zaman kısıtlı. Sorunlarını çözmek için hem öğretmenlerinin yardımına hem de benim destek vermem gerekliliğine inanıyorum. O yüzden yeterli değil bu durum'.

**Tablo 6. Aile Üyelerinin yaşanan psikolojik problemler karşısında nerelerden yardım alınması gerektiği ile ilgili görüşler**

Aile Üyelerinin yaşanan psikolojik problemler karşısında nerelerden yardım alınması gerektiği ile ilgili görüşler	f
Psikolojik Danışman ve Rehber/ psikolog/psikiyatrist	10
Öğretmen	1

Tablo 6. da görüldüğü gibi on tane aile üyesi yaşanan psikolojik problemler karşısında psikolojik danışman ve rehber, psikolog ve psikiyatrist gibi uzmanlardan yardım alınması gerektiğini düşünüyor. Bir kişi ise öğretmenden yardım alınması gerekliliğini ifade etmektedir.

E11 'Bazı problemler öğretmenle de çözülebilir. Mesela sınav kaygısı ve zaman yönetiminde bize öğretmen yardım etmeli. Bu çocuklar sınavlarda kaygı yaşar ve zamanını iyi kullanamazlar bence bu süreç okul ortamında çalışılabilir'.

## Tartışma

Bu çalışmayla, ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrenci velilerinin, psikolojik danışma gereksinimleriyle ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına baktığımızda temel olarak ailelerin çocuklarıyla ilgili olarak; sınav kaygısı, arkadaş ilişkilerinde ve anne babayla yaşadıkları problemler, çocuklarının şiddet içeren davranışlar sergilemeleri, tırnak yeme, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, çalışma isteksizliği, okul fobisi, gelecek hedeflerinin olmayışı, sınıf/okul kurallarına uymada sorun ve çocuklarının zaman yönetimi noktasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Literatür tarandığında, araştırma bulgularımızdan elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte çalışmalar alan yazında mevcuttur. Bulgulara göz atığımızda ailelerin en çok ifade ettikleri sorun alanı 'sınav kaygısı'dır. Alan yazında bu bulguyu destekler çalışmalar mevcuttur ve literatür tarandığında sınav kaygısıyla ilgili pek çok araştırmanın olduğu ve konunun güncelliğini koruduğu gözlenmektedir. Şahin, Günay, Batı (2006), Yıldırım (2007) çalışmaları, öğrencilerde yüksek sınav kaygısı sonuçlarına ulaşmışlardır. Putwain ve Best (2011) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin sınavın tehdit olarak algılanmasına sebep olabilecek açıklamalar yapmalarının, öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşamalarına sebep olabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Demirci ve Erden, 2016). Casbarro (2005) çalışmasında ise öğretmenlerin sınıf ortamında sınavla ilgili verdiği bilgilerin ve bu bilgileri paylaşma şekillerinin, sınav kaygısını ortaya çıkarabildiği sonucuna ulaşmıştır (Demirci ve Erden, 2016). Sınav kaygısı sebebiyle yardım alan öğrencilerde, başta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olmak üzere, depresyon ve sosyal anksiyete gibi bozuklukların varlığı aranmalıdır (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011). İnsan yaşamının her evresinde önemli bir yer tutan sınav kaygısının ne olduğu, hangi değişkenlerle ilişki içinde olduğu, sınav kaygısıyla başa çıkabilmek için nelerin yapılması gerektiği güncelliğini koruyan bir konudur. Bu noktada, sınav kaygısını önlemeye dönük ve sınav kaygısını kontrol etmeye yardımcı olacak çalışmalar, öğrenci başarısını arttıracak, derslere, öğretmenlere, okula ve hayata daha pozitif bakmalarının yolunu açabilecektir (Demirci ve Erden, 2016). Bu çalışma sonuçları da bulgularımızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızda, aileler tarafından öğrencilerin sorun yaşadıkları problem alanları içerisinde arkadaşları ile yaşadıkları problemler ve öğrenme güçlüğü

ifade edilmiştir. Alan yazında yapılmış olan çalışmalar bulgularımız destekler niteliktedir. Nalbant ve Bababoğlu (2016) çalışmalarında, öğrencilerin okulda arkadaş, öğretmen ve yöneticilerle problem yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Uğur Baysal, Özmen, Parman, Sahip, Bulut ve Gökçay (2004) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü ve davranışsal problemlerin çoğunlukla yaşanan problemler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda da bu sonuca yakın sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarının, araştırma bulgularımızla örtüştüğü söylenebilir.

Şiddet de ifade edilen bir başka sorun alanıdır ve literatür ile örtüşmektedir. Koruyucu tavır sergileyen anne babalar çocuklarıyla aşırı ilgilenmekte ve onlar adına her şeyi kendileri yapmak istemektedirler. Çocuklarını gereğinden fazla denetleyerek onların bağımsız bireyler olarak yaşamalarına olanak tanımamaktadırlar. Bu tutum, çocuğu bağımlı, kendine karşı güvensiz, karar alamayan, silik bir kişi yapmakta, aile içinde ve dışında sosyal uyum problemleri yaşayan bir birey haline getirebilmektedir (Özguven, 2001: 213, 215) İlgisiz ebeveyn tutumu ise; kızgın, saldırgan, kavgacı, içe dönük, bastırılmış bir kişiliği ortaya çıkabilmektedir (Özguven, 2001: 215- 216). Ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisiz ve kayıtsız tavrı, çocuğun öğretmen, arkadaş ve yakın çevresindeki eşyalara verdiği zarar ve suçluluk duygusu arasında ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları, ilgisiz ve kayıtsız anne baba yaklaşımının, çocuktaki saldırganlık eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2003: 33). Bu çalışma sonuçları da şunu ortaya koymaktadır ki aile içerisinde ebeveyn tutumları, çocukların gerek aile içerisinde gerekse de aile dışında sergiledikleri davranış problemleri üzerinde oldukça etkilidir. Salı (2014) çalışmasında akranları tarafından şiddete maruz kalan çocukların, akranlarına dönük saldırganca, asosyal ve korkulu/kaygılı davrandıkları, akranlarına dışlandıkları, aşırı hareketli oldukları, akranlarına dönük yardım amaçlı sosyal davranışları da daha az gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gudlaugsdottir, Vilhjalmsson, Kristjansdottir, Jacobsen ve Meyrowitsch (2004) yaptıkları çalışmalarında, erkek cinsinin, ebeveynlerinden yeterli destek alamamasının, okuldaki başarısızlıklar ve ailedeki kötü olaylar gibi olumsuz yaşantılar; sinir, agresiflik, ve güç kullanımının tümünün orta yetişkinlik döneminde şiddet davranışlarının ortaya çıkışıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Panayiotis, Anna, Charalambos ve Chrysostomos (2010) çalışmalarında

Kıbrıs'taki ilkökul ve lise öğrencileri arasındaki şiddet eğilimlerinin yaygınlığını araştırmış ve toplamda, Kıbrıslı Rum öğrencilerin %17'sinin şiddet uygulayan taraf olma ve kurban olmanın birkaç değişik biçiminde dahil olduğu saptanmıştır. Gentile, Lynch, Linder ve Walsh (2004)'teki çalışmalarında kendilerini aşırı derecede video oyunu şiddetine maruz bırakan gençlerin daha düşmanca tavırlar sergilediği, öğretmenleriyle daha sık tartışmalar yaşadığı sonucuna ulaşırken; fiziksel kavgalarda bulunma ihtimallerinin de daha yüksek olduğu ve okulda daha başarısız oldukları tespit etmişlerdir. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Sezer, Kolaç ve Erol (2013) çalışmalarında, ilköğretim çağındaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşük bulmuş ancak saldırganlığın, ebeveynlerin kavga etme sıklığı ve ebeveyn tutumu değişkenlerden etkilendiği saptamıştır. Saldırganlığın sonradan kazanıldığıyla ilgili en önemli çalışma sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kuram, saldırganlık ve şiddetin, nesiller boyunca öğrenilmiş bir davranış kalıbı olarak geçtiğini savunmakta ve çocukların model aldıkları ebeveynlerinin davranışlarından nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiklerini, gerek ailelerinden gerekse de sosyal çevreden edindikleri saldırgan modellere özenerek saldırgan davranışlar sergilediklerini ileri sürmektedir (Eroğlu, 2009). Aile içerisinde anne babalar sorunlarını kavga ederek çözmeye çalışıyorsa, çocuklar da aynı şekilde sorunlarını kavga ederek çözüme yoluna gidecektir (Taner, 2011). Sezer, Kolaç ve Erol (2013) çalışmalarında, anne babası bazen ya da her zaman kavga eden öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarını, hiç kavga etmeyenlere göre daha yüksek bulmuştur. Alan yazında yapılan çalışmalar, son yıllarda şiddet içerikli filmlerdeki kahramanları kendilerine rol model alan çocukların, bu kahramanları zamanla kimlikleriyle de özdeşleştirmektedir. Film kahramanları kötülere karşı şiddet kullanarak galip gelmekte, çocuklar da bu açıdan şiddeti çözüm yolu, iletişim aracı olarak görmeye başlamaktadır (Işık Taner, 2011). Gürsu (2015) gerek çocukların ve gerekse de ergenlerin zamanlarının büyük kısmını internet yanında geçirdiği bir gerçektir. Bu da çocuklarda, zaman içinde akranlarına kıyasla şiddet eğilimi, yalnızlaşma, akademik başarısızlık, vicdan duygusunun körelmesi, hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, depresyon, içedönüklük, yalıtılmışlık, tek tipleşme, sosyal ilişki kaybı, obezite gibi psikolojik ve fizyolojik sorunlar oluşturmaktadır. Tüm bu sonuçların araştırma bulgularımızla örtüştüğü söylenebilir.



Davranış problemi sergileyen çocuklar, arkadaşlarınınca dışlanabildikleri gibi onlardan öğrenebilecekleri bazı sosyal becerilerden de yoksun kalabilmektedir (Erbaş, 2002). Davranış problemleri zamanla ya da çocuk büyüdükçe bırakılabilmektedir. Örneğin, tırnak yeme davranışı 4-8 yaşları arasında ortaya çıkmakta ve genellikle ergenlik döneminin sonlarına doğru terk edilmektedir. Tırnak yeme davranışıyla çocuk gerilimi, sıkıntıyı yok eden bir sakinleme ve başarı duygusu yaşarken, diğer taraftan çocuğun suçluluk duygusuyla kendini cezalandırma isteğinden kaynaklı içe yöneltilmiş saldırganlık ya da sosyal çevreyle tersleşerek ilgi çekme ya da güvensizlik duygusunu da içerebilmektedir (Minibaş, 1988). Yörükoğlu (1982) araştırma sonuçlarına göre, tüm değişkenlerde tırnak yeme davranışı hariç, hiç bir davranışta süreklilik gözlenmemiştir.

Zaman yönetimi becerisi yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları da yüksektir. Zaman yönetiminin akademik başarı üstündeki önemi yadsınmaz. Öğrencilerin zamanı yönetmek konusundaki farkındalıklarının artırılması akademik başarılarını da mutlak suretle artıracaktır. Zaman yönetimi becerisi, aynı zamanda pozitif yönde birer alışkanlık olduğundan, küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılması önemlidir. Bu becerinin henüz ilkokul yıllarında öğrenilmesi oldukça önemlidir (Kibar, Fidan ve Yıldırım, 2014).

Araştırma sonucunda, yaşanan bu problemler karşısında, ailelerin; çocuklarıyla, öğretmenleriyle konuşmayı tercih ettiklerini, uzmana göndermeyi ya da çocuğu sevdiği bir şeyden mahrum bırakarak sorunu çözme noktasında adımlar atabileceklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim birinci kademesine denk gelen 7-11 yaş grubu, anne-baba ve öğretmenlerine, diğer kademelerdeki öğrencilere kıyasla daha büyük oranda bağımlıdırlar. Bu açıdan ilköğretim birinci kademesinde, öğretmen ya da velilerle işbirliği yapılmadan yürütülen rehberlik çalışmalarının başarı oranı oldukça azdır. (Akman, 2002). Kişilik gelişiminin büyük oranda tamamlandığı erken çocukluk döneminde, çeşitli sebeplerden dolayı meydana gelen davranış problemleri, çocuğun ileriki yaşamında arkadaşlarıyla ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle davranış problemlerinin erken dönemde belirlenerek nedenlerinin öğrenilmesi, davranışın kalıcı olmaması açısından son derece önemlidir. Bunun için de öğretmenlerle ve aileler işbirliği yapmalı, çocuklar gözlenerek bu davranışların ne zamanlarda ve ne sıklıkla ortaya çıktığı belirlenmelidir. (Taner Derman ve

Başal, 2013) Çocuklarda görülebilecek davranış problemlerinin çözümü noktasında çocuk gelişim uzmanı, çocuk psikologlarının ya da rehber öğretmenlerden yardım istemek doğru olacaktır.

Duygusal ve davranışsal problemler yaşayan çocukların erken belirlenmesi ve onlara ihtiyaç duydukları hizmetlerin sunulması oldukça elzemdir. Okullarda rehber öğretmenler, okullarda ruh sağlığı hizmetleri olarak ifade edilen hizmetlerin sunulmasında ciddi bir role sahiptir (Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017). Ancak mevcut hizmetlerden çoğu çocuk yararlanmamaktadır (Uğur Baysal ve diğ. ,2004). Çelenk (2003) çalışmasında, eğitimine destek veren ve okulla ortak bir tavır ortaya koyan ailelerin çocuklarının, diğer çocuklara nazaran daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi ve Nedim Bal (2015) çalışmalarında buna benzer bir sonuç bulmuşlardır. Ancak rehber öğretmenler bu çalışmada, okula ve okul ruh sağlığı hizmetlerine ailelerin katılımları hususunda isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) çalışmalarında da, öğretmenler ve yöneticilerce, ailelerin okula katılımları pasif ve isteksiz bulunmuştur. Bu bulgular da Nedim Bal (2015) çalışmasında rehber öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmekte ve çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir. Çünkü görüülen 11 aile ferdinden yalnızca 5'i bir uzmana (Psk danışman, psikolog, çocuk gelişim uzmanı vb.) giderim demiştir.

Çalışma bulguları ışığında, yaşanan sorunlar üzerine bir uzmana göndermek bir yöntem olsa da alan yazında yapılmış çalışmalarda ailelerin okul ruh sağlığı hizmetlerine katılımlarının isteksizliği de vurgulanmıştır. Bu çalışmaya benzer bir sonuçta Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) çalışmalarında ulaşmıştır. Çalışmalarında öğretmenlerin ve idarecilerin, ailelerin eğitim sürecine katılmaları gerektiği hususunda hemfikir oldukları; ancak pek çok velinin uygulama noktasında aynı hassasiyeti göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine ailelerin büyük kısmının eğitim sürecine katılım noktasında istekli olmadığı görülmüştür. Katılım daha çok ailelerin okula gelip bilgi alması ya da toplantılara katılmalarıyla sınırlıdır.

## Sonuç

Sonuçları incelediğimiz zaman; çalışmaya 11 aile üyesi katılmıştır. Bu aile üyelerinin 6 tanesi anne 5 tanesi babadan oluşmaktadır. Tüm katılımcıların

yaş ortalamasına baktığımız zaman 35 ile 44 yaş arasındadır. 8 kişi lisans eğitimini, 2 kişi lise eğitimini ve 1 kişi de yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Ayrıca; 2 kişinin öğretmen, 2 kişinin ev hanımı, 4 kişinin memur, 1 kişinin banka memuru, 1 kişinin polis ve 1 kişinin de avukat olduğu görülmektedir.

Bu demografik özellikler ışığında aile üyeleri sık sık çocukları ile problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sınav kaygısı, arkadaş ilişkilerinde yaşanan problemler, anne baba çocuk ilişkisinde yaşanan problemlerin yoğunluğu, çocukların şiddet içerikli davranışlarının olması, ders ve sınav esnasında zamanı kontrol edememe bu yüzden de kaygı yaşama ve akademik başarılarının düşük olması, çocukların çalışma isteksizliği, tırnak yeme gelecek hedeflerinin olmaması ve sınıf okul kurallarına uymamaları aileler için çocuklarında yaşadıkları psikolojik problemler olarak ifade edilmektedir. Problemlere bağlı olarak ailelerin bu problemler karşısında nasıl çözüm yollarına başvurduklarına baktığımız zaman ise; çocukları ile konuştuklarını, öğretmenleri ile görüştiklerini, sevdiği şeylerden mahrum bırakarak uzmandan görüş aldıklarını, bazen de diğer öğretmenlerden ve diğer ailelerden fikir aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu çözüm yollarının genellikle yeterli olmadığını düşünmektedirler. Yardım alınması gereken kişilerin psikolojik danışmanlar, psikologlar ve psikiyatrilere olduğunu ifade etmektedirler.

Bu çalışma odak grup görüşmesine bağlı olarak hazırlanmış ve sadece 11 aile üyesini kapsayan bir çalışma olması açısından sınırlılık göstermektedir. Bu çalışmanın kapsamı daha geniş kitlelere ulaşılarak, daha fazla gereksinimler görülmeye çalışılabilir. Araştırmacılar daha sonraki çalışmalarda daha geniş aile üye kitlesine ulaşabilir, çocukların gereksinimleri ve ailelerin gereksinimleri incelenebilir ve uygulamacılar bu gereksinimlere bağlı olarak ailelere yönelik aile eğitim ve aile danışmanlık programları hazırlayabilir. Okuldaki rehberlik hizmetlerinin, gereksinimlere bağlı olarak etkinlikler düzenlemesi konusunda da yıllık çalışma planlarında yer verilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigation of Psychological Counseling Needs of Families of Children in Primary School**

\*

Ayşe Bengisoy – Melih Burak Özdemir  
*Lefke Europe University*

The family system is a system that meets the love and the needs of a child. This system is one of the most basic psychological requirements. While the family meets these needs, it also meets the social needs of a child, such as, belonging to a group, being in a trustworthy place, providing respect and knowing self-worth that is considered important. In this sense, it creates a healthy atmosphere that enables to function in a way that protects and educates a child. In this structure, the family members will gain the opportunity to become independent and dependent in the sense of expressing and recognizing themselves as a family member (Özkan & Kılıç, 2013). It is without doubt that parents are educators of their own children and this role cannot be taken from them. The structure of what is called the school system, offers opportunities that parents cannot provide to their children as it fulfils the child's new needs.

At this point, the school-family cooperation is essential for completing the educational activities required, as it helps develop a positive relationship between members of staff at the school and the families in order for both parties to be satisfied. A research was conducted in the 2018-2019 academic year. The study was a qualitative study in which focused on two methods to analyse the obtained data in the qualitative study. One of these methods was a descriptive analysis method and the other was content analysis. The descriptive analysis method was used as the superficial of the collected data. In the descriptive analysis method, the data were summarized and interpreted according to a set of pre-categorized thoughts.

The data was collected through interviews. Data collection tools: prior the study, a literature review was conducted on developmental characteristics of primary school learners and the possible problems that their families could face. In the light of this information, some questions were sent to 5 academic

staff and a related advisor in order to be examined and evaluated. Accordingly, 5 semi-structure open-ended questions were created. Pilot interviews were conducted with two family members of the learners who are still in their primary education process. In consequence of having consistent flow of questions and not having any negative feedback, the questions were not changed. The participants were informed about the reasons why they were asked to participate in the research, and they were explained where the interview data would be used. In addition to this, the participants were requested for their permissions to record their voices however, 6 of them did not accept to be recorded, whereas 5 of the participants permitted to record their interviews. The interviews of the six participants who did not accept to record their interviews, were reported in written form. In addition, all the interviews were conducted face to face and lasted approximately 20 to 25 minutes. Data analysis; the data which was gathered through face to face interactions was turned into written documents and analysed with descriptive analysis technique. According to the findings of the research, it was found that 6 of 11 family members are mothers, 5 of them are fathers and their average age is between 35 to 44.

Family members who took part in the study stated that they often encountered problems, especially exam anxiety, not being able to manage the time, problems with parents and friends, non-compliance with school and class rules, nail biting as well as physical violence. It was also expressed by these family members that they need a psychological counselor, psychologist or psychiatrist as the solutions they found were inadequate. In the present study, students' problems with their friends and learning disabilities were explained by parents. The findings in the literature support the findings of the current study. In their study, Nalbant and Bababoğlu (2016) concluded that students had problems with friends, teachers and administrators at school. Uğur Baysal, Özmen, Parman, Sahip, Bulut and Gökçay (2004) concluded that learning disabilities and behavioral problems are highly encountered. Similar results were also obtained from studies in other countries. It can be said that the results of these studies are compatible with the current research findings. As part of this research, it can be suggested that; the scope of the study can be expanded by reaching the wider masses to see more necessities. In later studies, researchers can reach extended family members, the needs of children and the needs of families can be examined, and based on

these needs, family education and family counseling programs for families can be prepared by practitioners.

### **Kaynakça / References**

- ASAGM (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü) (2008). 5. Aile Şurası 'Aile Destek Hizmetleri Bildirileri', Ankara.
- Akman, Y. (2002). Okullardaki Konsültasyon Çalışmaları ve Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18),
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (s.161– 185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile - Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online* 2(2), 28-34.
- Çokamay, G., Kapçı, E.G. ve Sever, M. (2017). Okul Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar: Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1395-1406,. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342962
- Çiftçi, M. ve Nedim-Bal, P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 67-83. doi: 10.15285/ebd.51646
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 'öğretmen' kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama". *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2),41-50.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Eroğlu E. S. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 205-221.

- Gentile, A. D., Lynch, J. P., Linder, R. J. ve Walsh, A. D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22.
- Gudlaugsdottir, R. G., Vilhjalmsón, R., Kristjansdottir, G., Jacobsen, R. ve Meyrowisch, D. (2004). Violent Behaviour Among Adolescent in Iceland: A National Survey. *International Journal of Epidemiology*, 33.
- Gürsu, O. (2015). Değişen dünyada aile ve psikolojik problemler. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Hamamcı, Z. ve Sevim, S. A. (2004). Türkiye’de Aile Rehberliği Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22).
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Herdem, F.S ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4).
- Işık, T. Y. (2011). *Ah bir büyüse: Çocuk ve ergen psikolojisi*. (1.Bsk), İstanbul: Doğan Yayıncılık; 83-90.
- Kibar, B., Fidan, Y. ve Yıldırım, C. (2014). Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 136-153
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151-152.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Minibaş, J. (1988). Tırnak yeme. *Yaşadıkça Eğitim*, 4, 17-18.
- Nalbant, A. ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30. doi:10.19160/e-ijer.35964
- Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Özgülven, E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM yayınları.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(7).
- Panayiotis, S., Anna, P., Charalambos, T. ve Chrysostomos, L. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Sezer, A., Kolaç, N. ve Erol, S. (2013). Bir İlköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *MÜSBED*, 3(4), 184-190. 10.5455/musbed.20131204095705
- Şahin, H., Günay T. ve Batu, H. (2006). İzmir İli Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taner, I. (2011). *Ah bir büyüse. Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Birinci Baskı, İstanbul: Doğan Yayıncılık, 83-90.
- Taner, Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Uğur-Baysal, S., Özmen, B., Parman, T., Sahip, Y., Bulut, A. ve Gökçay, G. (2004). Mental health screening project in Istanbul Turkey. *Health service applications. Journal of School Health*, 74, 341-343.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-Baba ve Çocuk*. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yörükoğlu, A. (1982). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdağül, H. (2005). *Faktör analizinde KMO ve bartlett testleri neyi ölçer?*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.



**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Bengisoy, A. ve Özdemir, M. B. (2020). İlköğretime devam eden çocukların ailelerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3528-3550. DOI: 10.26466/opus.634810

## İbrahim Örs'ün Çocuklara Yönelik Eserlerinin Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.702195

\*

Serdar Derman\* - Murat Acele\*\*

\*Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üni. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye  
E-Posta: [serdarderman@gmail.com](mailto:serdarderman@gmail.com) ORCID: [0000-0001-6209-0249](https://orcid.org/0000-0001-6209-0249)

\*\*Doktora Öğr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya/Türkiye  
E-Posta: [murat.acele9@gmail.com](mailto:murat.acele9@gmail.com) ORCID: [0000-0003-4760-5456](https://orcid.org/0000-0003-4760-5456)

### Öz

Her kitabın okuyucuya vermek istediği bir ileti vardır. Çocukların bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve kişilik gelişimlerinde okudukları kitaplardan aldıkları iletiler etkili olmaktadır. Bu sebeple çocuk kitapları, içinde barındırdığı iletiler açısından önem arz etmektedir. Çocuklara yönelik olarak kaleme aldığı eserlerle döneminin güçlü yazarlarından biri olarak kabul edilen İbrahim Örs'ün eserleri Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 100 Temel Eser kapsamında öğrencilerimize tavsiye edilmiştir. Bu çalışma, İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik yazdığı 13 eserinde yer alan eğitsel iletilerin tespit edilip incelenerek yazarın eserlerinde çocuklara aktarmak istediği iletilerle çocukların hangi yönlerini geliştirmeyi amaçladığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yazarın eserleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle taranmış, eserlerde yer alan iletiler amaçlarına göre sınıflandırılmıştır. İletiler amaçlarına göre 1-Kişisel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler, 2-Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler, 3-Ulusal Düşüncenin Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler, 4-Çevre Bilinci Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler, 5-Evrensel Düşüncenin Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonunda İbrahim Örs'ün 13 eserinde 776 farklı ileti tespit edilmiştir. Bu iletilerden en çok 394 ileti sayısı ile "Kişisel Gelişimi Destekleyen" iletilere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İbrahim Örs, Eğitsel ileti, Çocuk edebiyatı, Çocuk yazını

<sup>1</sup> Bu makale Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde. 1.yazarın danışmanlığında 2. yazar tarafından hazırlanan "İbrahim Örs'ün Çocuklara Yönelik Eserlerinin Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi"başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Analysis of The Works of İbrahim Örs About Children in Terms of Educational Messages

\*

### Abstract

*Every book has an intended message to communicate with the audience. Messages of the books impact children's cognitive, affective, moral and personal development. That is why children's books are important in terms of the messages they bear. The works of İbrahim Örs, who is regarded as one of the strong authors of his period with his works for children, have been recommended to our students within the scope of 100 basic Works prepared by the Ministry of National Education. The aim of this study is to analyze the educational messages of the 13 works of İbrahim Örs about children to understand what aspect of children he wants to develop in his products. With this aim in mind, document analysis method was used when analyzing his works and the messages were classified in terms of their aims. With regards to their aims, there messages can be classified as follows: 1- Educational Messages that foster personal development 2- Educational Messages that foster societal development 3- Educational Messages that foster nationalistic ideas 4- Educational Messages that foster Environmental Awareness 5- Educational Messages that foster Universal Ideas. The study revealed 776 different messages of İbrahim Örs in 13 of his works. It is found out that 394 of the messages are related to personal development.*

**Keywords:** İbrahim Örs, Educational message, Literature for children

## Giriş

Bireylerin akademik ve insani yönden gelişmesinde kitapların önemli bir katkısı vardır. Özellikle kişilik gelişiminin büyük çoğunluğunun olduğu çocukluk ve ergenlik döneminde okunan ve bu dönem okurlarına yönelik olan kitaplar, içeriği ve okurlarına aktarmak istediği iletiler açısından önem arz etmektedir. Çünkü yazarın eseri aracılığıyla okuruna vermek istediği iletiler, kazandırmak istediği tutum ve davranışlar bireyin akademik, insani, sosyal ve kültürel yönlerden gelişimini etkileyebilir. Bu yönlerden donanımlı hale gelmiş birey, içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelecek ve toplumsal gelişime de katkı sağlayacaktır.

İnsanoğlu yarattığı günden bu yana duygu ve düşüncelerini, başka kişilere aktarmak istemiştir. "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim." (TDK Sözlükleri. <http://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarih:08.06.2019) olarak tanımlanan iletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin aktarımıdır.

İletişimin bir ögesi de iletidir. İletişimde, göndericinin alıcıya kanalaracılığıyla gönderdiği kod olan ve TDK Güncel Sözlük'te "Yazı veya sözle verilen, gönderilen bilgi, mesaj" olarak tanımlanan ileti hakkında bazı araştırmacıların görüşleri şöyledir:

İletiyi " Her yazı ya da yaratı bir ileti (mesaj) taşır. Bu bir yönüyle yazarın konuya yüklediği anlamdır. Yazarı yazmaya iten etkindir. Başka bir deyişle okuyucusuna vermek istediği ana düşünce, ana duygudur." (Özdemir,2007, s.23-24 ) şeklinde tanımlayan Özdemir'e göre ileti ana düşüncedir.

Aytaş ve Yalçın (2003, s.45)'a göre "Her edebi eser, muhataplarına bir mesaj verir. Sanatçı duygu ve düşüncelerin paylaşmak üzere onu kendisine has ifade biçimiyle ortaya koyar. Bu ortaya koyuş çeşitli şekillerde olabilir. (...) işte yazılı ve sözlü eserlerde iletilmek istenen temel duygu ve düşünceye ana fikir denir." Sever (2017, s.140) iletiyi şu ifadelerle açıklamaktadır: "İleti (ana düşünce),yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Öğretici metinlerde, yazarın savunduğu, vermek istediği düşünce biçiminde de tanımlanabilir. Edebiyat yapıtlarında ileti dendiğinde ise, sanatçının okurlarında yaratmak ve oluşturmak istediği duygu ve düşünce ortaklığı akla gelmelidir." Özdemir (2007, s.24)'e göre " iletisi olmayan bir şiir, bir roman, bir öykü ya da anlatı düşünülemez."

Çocuk kitapları, okurlarına vermek istedikleri iletilerle onların hayaldünyalarını zenginleştirmeli, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi bilişselbecerilerinin yanında onları davranışsal boyutta da iyiye ve olumluya yönlendirmeli, onların ahlakî ve kişilik gelişimine de katkı sağlamalıdır.

İletilerin taşınması gereken özellikleri Demirel ve diğerleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “İletiler çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmalı,
- çocuğun söz konusu gelişim boyutlarına olumlu katkılarda bulunmalıdır.
- İletiler ile konu-tema arasında yakın bir ilişkinin olmasına dikkate dilmeli.
- İletilerin aktarımında önemli bir araç olan konu, dil ve anlatım gibi özellikler, kendi içlerinde bir uyumu barındırmalıdır.
- İletilerin aktarımında anlatılan metnin özelliği de dikkate alınarak, eldengeldiğince zengin bir yola başvurulmalıdır. Yani sadece örtük iletiler
- şeklinde değil, yerine göre doğrudan, dolaylı ve soru şeklindeki iletilerinde metnin içine yedirmiş olmalıdır.
- İletiler tıpkı tema/ ana fikir gibi eserin yazılma nedeni hâline gelebileceği için en az tema/ ana fikir kadar üzerinde ciddi bir biçimde durulmalıdır”(2011, s.58-59).

Gazeteci kimliği ile bilinen İbrahim Örs aynı zamanda 1970-1985 yılları arasında çocuklara yönelik 10 eser yazmıştır. Yazarın “Göl Çocukları” adlı eseri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayınlanan “İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser” adlı listede yer almıştır.

Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı İbrahim Örs’ün çocuklara yönelik olarak yazdığı 13 eserde yer alan eğitsel iletilerin tespiti ve bu iletilerin amaçlarının bulunması olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan problem ve alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

## **Problem Cümlesi**

İbrahim Örs’ün çocuklara yönelik eserlerinde yer alan eğitsel iletiler nelerdir ?

## Alt Problemler

1. İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler nelerdir?
2. İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
3. İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletiler nelerdir?
4. İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan ulusal bilincin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler nelerdir?
5. İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler nelerdir?

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İbrahim Örs'ün 13 eserinde bulunan eğitsel iletileri tespit etmek, bunların amaçlarını ortaya çıkarmaktır.

## Araştırmanın Önemi

Eğitimin vazgeçilmez araçlarından biri olan kitabın içeriği önemlidir. Ders için ya da edebi amaçla hazırlanmış bir kitap, okurunda meydana getirmek istediği bilgi, duygu ve davranış değişiklikleri açısından çocuğun seviyesine uygun içerikler barındırmalıdır. Çocuklara yönelik yazınsal türlerin nitelikleri onların bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve insani yönden geliştirmesi açısından önem arz etmektedir.

İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan iletilerin ve bu iletilerin amaçlarının tespitinin yazınsal türler üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda tespitler, eğitimcilere ve anne babalara, çocukların ihtiyaçlarına yönelik okuma tavsiyeleri için yol gösterecektir.

## Sınırlılıklar

Bu çalışmanın kapsamını İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik olarak yazdığı 13 eseri oluşturmaktadır. "Göl Çocukları" adlı eser daha önce "Cambazlar

Kralı” adıyla yayımlandığı için içeriği aynı olması sebebiyle “Cambazlar Kralı” adıyla yapılan yayını kapsam dışı tutulmuştur.

## Yöntem

İbrahim Örs’ün çocuk edebiyatına yönelik eserlerinde yer alan eğitsel iletileri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan bu çalışma nitel esaslı betimsel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu çalışmada İbrahim Örs’ün çocuklara yönelik olarak yazdığı eserlerinde yer alan eğitsel iletilere odaklanılarak beş farklı kategori ve bu kategorilere ait kodlar oluşturuldu.

## Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri çalışmaya konu olan İbrahim Örs’ün eserlerinden oluşmaktadır. Yazarın 13 eseri Karacan, Milliyet, Şimşek, Nemesis Yayınevleri tarafından basılmıştır. Yazarın güncel yayını olmayan bazı kitapları Millî Kütüphaneden temin edilmiştir. Yazarın daha önce “Cambazlar Kralı” olarak yayınlanmış eserine Bolu İl Halk Kütüphanesinde ve İstanbul İl Halk Kütüphanesinde ulaşılmış. İki kitaptan elde edilen verilerin ışığında yazarın “Göl Çocukları” adlı eserini daha önce bu adla yayınladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada inceleme nesneleri olarak kullanılan eserler ve yayınevleri aşağıda belirtilmiştir. Yazarın araştırmamıza konu olan eserleri ve yayınevleri Tablo 1’de listelenmiştir

Tablo 1’de listelenen eserler incelendiğinde yazarın 12 eserinin roman türünde yayımlandığı, yazarın farklı gazete ve mecmualarda yayımlanmış öykülerinin ise 2018 yılında ilgili yayınevi tarafından bir araya toplanarak “Bütün Öyküleri” adıyla yayımlandığı görülmektedir.

**Tablo 1. Araştırmanın İnceleme Nesnelarını Oluşturan Eserler Ve Yayınları**

Kitap adı	Yayınevi
1 Muhtarın Yeğenleri (1972)	Karacan Yayınları
2 Onur Çocuğu (1974)	Karacan Yayınları
3 Göl Çocukları (Cambazlar Kralı-1975)	Remzi Kitabevi
4 Almanya Öyküsü(1975)	Karacan Yayınları
5 Mücahitin Oğlu (1975)	Milliyet Yayınları
6 Balıklıkoy (1978)	Şimşek Yayınları
7 Çocuk Cumhuriyeti (1980)	Milliyet Yayınları
8 Büyük Tutku (1982)	Karacan Yayınları
9 Yeşil Mağara (1982)	Milliyet Yayınları
10 Fındık Zamanı (1985)	Şimşek Yayınları
11 Atıl'ın Maceraları-1/Sınıftaki Afacan (2018)	Nemesis Kitap
12 Atıl'ın Maceraları-2/Mavi Bisiklet (2018)	Nemesis Kitap
13 Bütün Öyküleri (2018)	Nemesis Kitap

## Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan inceleme nesnelarına göre Tablo 1 de verilen eserlere ilgili yayınlarından, güncel basımı olmayanlara ise Millî Kütüphane, İl Halk Kütüphaneleri katalogları taranarak ulaşıldı. İncelemeye konu olan eserlerin dokümanların aynısı olup özgün hallerinin korunmasına özen gösterildi. İbrahim Örs'ün on üç kitabı bu araştırmanın dokümanlarını/veri kaynağını oluşturdu. Veriler bu dokümanlardan doküman incelemesi yoluyla elde edildi.

## Verilerin Analizi

Çalışma için içerik taraması yapılması gerektiğinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan eğitsel ifadeleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, dokümanlar betimsel içerik analizi tekniğiyle (Berg ve Lune, 2015) analiz edildi. Kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına içerik analizi denilir. İçerik analizinde kodlamayla ilgili hususlar ise; araştırmacının a) sadece katılımcılardan toplanan bilgiyi temel alarak kodları geliştirmesi b)önceden belirlenmiş kodları



kullanması, sonra verileri bu kodlara uygun hale getirmesi veya c) ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş kodların bir kombinasyonunu kullanmasıdır (Creswell, 2016, s, 199). Yukarıda "a" seçeneğinde yapılan açıklamalarla uyumlu olarak bu çalışmada araştırmacı bu çalışmanın veri kaynağını oluşturan dokümanları dikkatli bir biçimde inceleyerek çalışmanın kod ve kategorilerini oluşturdu

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260).

### **Verilerin Kodlanması ve Temaların Bulunması**

Çalışmada İbrahim Örs'ün eserlerinden elde edilen verilerin kodlanmasında, "Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama" kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım'a göre "Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmacının amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur." (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.264).

İbrahim Örs'ün eserlerinde yer alan eğitsel iletiler benzer ve ortak yönleri bakımından ele alınarak kategoriler oluşturuldu. Kodların hangi kategorilere dâhil edileceği hususunda alan eğitimi uzmanlarının ve deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak tüm kodlar kategorilerle ilişkilendirildi. Örneğin "Yardımsever olmak" ve "Dayanışma içinde olmak" iletilerinin hangi kategorilerle ilişkilendirileceği uzmanlarla tartışıldı. Tartışma sonunda "Yardımsever olmak" iletilerinin bir kişilik özelliği olmasından dolayı kişisel gelişimi desteklemeye yönelik iletiler kategorisiyle ilişkilendirilmesi konusunda uzlaşmaya varılırken "Dayanışma içinde olmak" iletilerinin 2 veya daha fazla kişiyi ilgilendiren bir davranış olmasından dolayı için toplumsal gelişimi destekleyen iletiler kategorisi ile ilişkilendirilmesi hususunda görüş birliğine varıldı. Diğer iletilerin ilişkilendirilmesinde de uzmanların ortak kana ve vardıkları noktalar belirleyici özellik olarak sayıldı. Örneğin, ulusal bilincin gelişmesine yönelik iletilerin ilişkilendirilmesinde, iletilerin "Atatürk'ü sevmek" gibi bir millete özgü olup olmaması dikkate alınarak ilişkilendirme

yapıldı. Eğer ileti “Ağaçları sevmek ve korumak” gibi bireyde çevre bilinci oluşturmaya yönelikse çevre bilincini desteklemeye yönelik ileti kategorisi ile ilişkilendirilirken “Barışı savunmak” gibi tüm insanlığa yönelik bir anlam taşıyorsa evrensel düşüncenin gelişimine yönelik ileti kategorisi ile ilişkilendirildi. Her ileti kategorisine bir kod verilip her kategorinin altında yer alan iletilere kod numarası tanımlandı. İletiler amaçlarına göre beş gruba ayrıldı.

### **Amaçlarına Göre Eğitsel İletiler**

Her bir ileti kategorisi ilk harfleri esas alınarak kodlanmış, kategoriler altında yer alan iletiler başına ait olduğu kategorinin baş harfi getirilerek numaralandırılmıştır.

“Amaçlarına Göre Eğitsel İletiler” in kodlaması şu şekilde yapılmıştır:

1. Kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler “K” harfi ile kodlanmıştır.
2. Toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler “T” harfi ile kodlanmıştır.
3. Ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler “U” harfi ile kodlanmıştır.
4. Çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletiler “Ç” harfi ile kodlanmıştır.
5. Evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler “E” harfi ile kodlanmıştır.

### **Kodların ve Temaların Düzenlenmesi**

Araştırmada incelenen eserlerde tespit edilen eğitsel iletiler kategorilere ayrılp kodlandıktan sonra oluşan tablolar şu şekildedir:

**1. Kişisel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletilerle İlgili Kodların Düzenlenmesi:** TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü’nde “Bireyin, toplam kalite fel-sesefesini kendi yaşantısına uyarlayarak, küçük küçük adımlarla da olsa günden güne ilerlemeler kaydetmesi, önüne çıkan engellerden dersini alarak belirlediği kişisel vizyonuna ulaşabilmesi durumu.” (<http://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi: 18.06.2019) olarak tanımlanan kişisel gelişim bireyin kendi kendini geliştirmesidir. Yazılı eserler de bireyin kendini geliştirmesine yardım ettiği

için incelenen eserlerde kişisel gelişimi desteklenmeye yönelik iletilerin tespiti de amaçlanmıştır.

**2. Toplumsal Gelişimi Destekleyen İletiler İle İlgili Kodların Düzenlenmesi:** Birey içinde yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez. Bireyin kazanımları bir yandan kendini geliştirirken diğer taraftan da içinde yaşadığı topluma da pozitif katkı yapar. Bu ileti alanı ile ilişkilendirilen iletiler en az iki ve daha fazla kişiyi etkilemesi göz önüne alınarak bu kategori ile ilişkilendirilmiştir.

**3. Çevre Bilincinin Gelişmesini Destekleyen İletiler İle İlgili Kodların Düzenlenmesi:** İçinde yaşadığı çevre birey için önemli bir unsurdur. Korunması ve yaşanılır olması birey için önemlidir. Bu sebeple incelenen eserlerde tespit edilmeye çalışılan bu kategorideki iletilerin ilişkilendirilmesinde çevre bilinci geliştirmeye yönelik olma özelliği göz önünde bulunduruldu.

**4. Ulusal Bilincin Gelişmesini Destekleyen Eğitsel İletiler İle İlgili Kodların Düzenlenmesi:** Bireyin mensubu olduğu ulusun değer yargılarını taşıması, kendi ulusuna ait maddi ve manevi kültür ürünlerini tanınması, ulusal benliğini koruması birey için önemlidir. Bu sebeple incelemeye dâhil edilen bu kategorideki iletiler ilişkilendirilirken iletinin bir ulusa ait özelliği taşıması göz önünde bulundurulmuştur.

**5. Evrensel Düşüncenin Gelişimini Destekleyen İletiler İle İlgili Kodların Düzenlenmesi:** Bu kategori eserde tüm insanlığa yönelik iletilerinin tespiti için konulmuştur. İletiler ilişkilendirilirken bu husus göz önünde bulundurulmuştur.

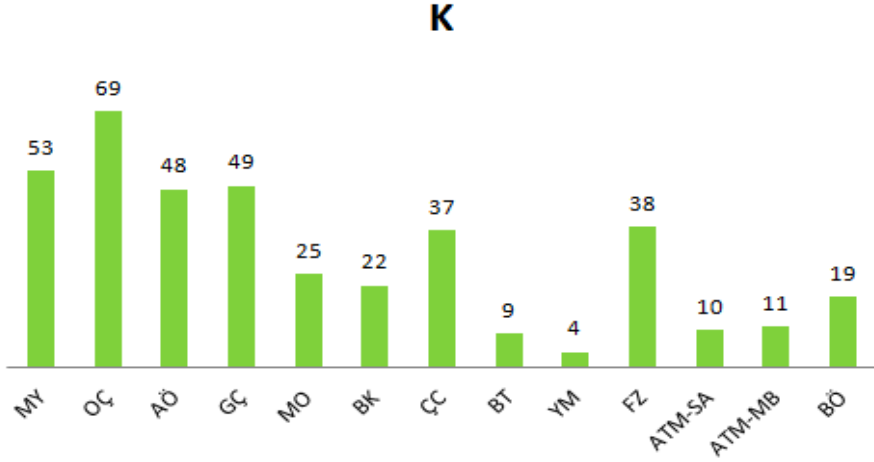
## **İbrahim ÖRS'ün Eserlerinde Yer Alan Eğitsel İletilere Dair Genel Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik eserlerinde yer alan eğitsel iletilere dair bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Yapılan incelemeden sonra tespit edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Eserlerin tablo ve grafiklerdeki diziliş sırası, ilk yayın tarihlerine bakılarak en eskiden en yeniye olacak şekilde oluşturulmuştur.

## Alt Problem İle İlgili Tüm Eserlerde Tespit Edilen Genel Bulgular ve Yorumlar

Yazarın incelenen eserlerinde bu alt problem kategorisi ile ilgili 394 ileti tespit edildi. Bu kategori, yazarın eserlerinde en çok ileti tespit edilen kategoridir. Bu kategorideki iletilerin eserlere göre dağılımını Grafik 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tüm Eserlerde Tespit Edilen 1. Alt Problemlerle İlgili Eğitsel İletilerin Eserlere Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde 1. alt problem kategorisinde en fazla ileti içeren eserin 69 ileti ile “Onur Çocuğu” adlı eser olduğu görülmektedir. Bu eseri 53 ileti ile “Muhtarın Yeğenleri” adlı eser, 49 ileti ile “Göl Çocukları” adlı eser takip etmektedir. Bu üç eserin çocuk kahramanları kişilik özellikleri açısından güçlü karakterlerdir.

“Onur Çocuğu” adlı eserde babasını erken yaşta kaybetmiş bir çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilme mücadelesi anlatılmaktadır. Korhan, onurlu ve çalışkan bir çocuktur.

“Muhtarın Yeğenleri” adlı eserde yer alan Utku ile Tutku adlı çocuk kahramanlar, gösterdikleri çaba ile köyde düşman iki ağanın barışmasını sağlamışlardır. İki kahraman da girişken, lider ruhlu ve akıllıdır.

“Göl Çocukları” adlı eserin ana karakteri Selçuk ve Duygu, köylerine gelen Kurt Goldman adlı Alman turistin, aslında bir tarihi eser kaçakçısı

olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu kahramanlar cesur, girişken, fedakâr ve millî duygularla hareket etmektedir.

Bu kategorideki iletilerin tüm eserlerde yer alan kullanım sıklıkları, kategori içindeki ve tespit edilen tüm iletiler içindeki oranlarını ayrıntılı olarak gösteren bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Eserlerin tamamında tespit edilen 1. alt problemle ilgili eğitsel iletilerin kullanım sıklık ve oranları**

İleti Kodu	İleti Adı	f	% K	%Toplam
K1.	Hoşgörülü olmak	1	0,25 %	0,13%
K2.	Yalan söylememek	14	3,55 %	1,80%
K3.	Teşekkür etmek	13	3,30 %	1,68%
K4.	Okumayı sevmek	10	2,54%	1,29%
K5.	Tatlı dilli olmak	1	0,25%	0,13%
K6.	Öz güvenli olmak	7	1,78%	0,90%
K7.	Okulu sevmek	10	2,54%	1,29%
K8.	Utangaç olmamak	3	0,76%	0,39%
K9.	Umutlu olmak	18	4,57%	2,32%
K10.	Şüpheci olmak	10	2,54%	1,29%
K11.	Meraklı olmak	6	1,52%	0,77%
K12.	Başarılı olmak	14	3,55%	1,80%
K13.	Takdir etmek	18	4,57%	2,32%
K14.	İnançlı olmak	7	1,78%	0,90%
K15.	İstikrarlı olmak	1	0,25%	0,13%
K16.	Pişmanlık duygusuna sahip olmak	9	2,28%	1,16%
K17.	Oyun oynamak	19	4,82%	2,45%
K18.	Tasarruf etmek	1	0,25%	0,13%
K19.	Sorumluluk sahibi olmak	8	2,03%	1,03%
K20.	Çalışkan olmak	3	0,76%	0,39%
K21.	Sevgi dolu olmak	1	0,25%	0,13%
K22.	Özür dilemek	3	0,76%	0,39%
K23.	İyilik yapmak	9	2,28%	1,16%
K24.	İftira atmamak	2	0,51%	0,26%
K25.	Yabancı dil bilmek	2	0,51%	0,26%
K26.	Dürüst ve güvenilir olmak	2	0,51%	0,26%
K27.	Temizliğe önem vermek	1	0,25%	0,13%
K28.	Kararlı olmak	9	2,28%	1,16%
K29.	Sağlığına dikkat etmek	10	2,54%	1,29%
K30.	Hatalarından ders çıkarmak	1	0,25%	0,13%
K31.	Yeme alışkanlıklarına dikkat etmek	3	0,76%	0,39%
K32.	İdealist olmak	5	1,27%	0,64%
K33.	Eğitimi olmak	6	1,52%	0,77%
K34.	Örnek davranışlar sergilemek	6	1,52%	0,77%
K35.	Saygı göstermek	1	0,25%	0,13%
K36.	Yardımsеver olmak	10	2,54%	1,29%

K37.	İkram etmek	3	0,76%	0,39%
K38.	Mutlu olmak	33	8,38%	4,25%
K39.	Ön yargılı olmamak	7	1,78%	0,90%
K40.	Sabırlı olmak	4	1,02%	0,52%
K41.	Sözünde durmak	3	0,76%	0,39%
K42.	İleri görüşlü olmak	5	1,27%	0,64%
K43.	Tedbirli olmak	3	0,76%	0,39%
K44.	Soğukkanlı olmak	1	0,25%	0,13%
K45.	Öfke kontrolünü sağlamak	7	1,78%	0,90%
K46.	Kin tutmamak	8	2,03%	1,03%
K47.	Vefalı olmak	3	0,76%	0,39%
K48.	Alçak gönüllü olmak	2	0,51%	0,26%
K49.	Girişimci olmak	6	1,52%	0,77%
K50.	Cesaretli olmak	11	2,79%	1,42%
K51.	Onurlu olmak	9	2,28%	1,16%
K52.	Gururlanmak	4	1,02%	0,52%
K53.	Ödül almak	5	1,27%	0,64%
K54.	Hakkını savunmak	2	0,51%	0,26%
K55.	Bencil olmamak	1	0,25%	0,13%
K56.	Karar alma becerisine sahip olmak	6	1,52%	0,77%
K57.	Liderlik yapmak	6	1,52%	0,77%
K58.	İyimser olmak	4	1,02%	0,52%
K59.	Taraftar olmak	1	0,25%	0,13%
K60.	Yazmayı sevmek	1	0,25%	0,13%
K61.	Sır saklamak	1	0,25%	0,13%
K62.	Zamanı yönetmek	7	1,78%	0,90%
K63.	Kendini tanımak	7	1,78%	0,90%
<b>Toplam</b>		<b>394</b>	<b>100,00%</b>	<b>50,77%</b>

Tablo incelendiğinde, yazarın eserlerinde tespit edilen 394 kişisel gelişimi destekleyen iletiden en fazla frekansa sahip olan ileti "Mutlu olmak"(33) iletisidir. Bu iletiyi sırasıyla "Oyun oynamak" (19), "Umutlu olmak" ve "Takdir etmek" (18) iletileri takip etmektedir. Bu dört iletinin toplamı, bu ileti kategorisinin % 22'sini oluşturmaktadır.

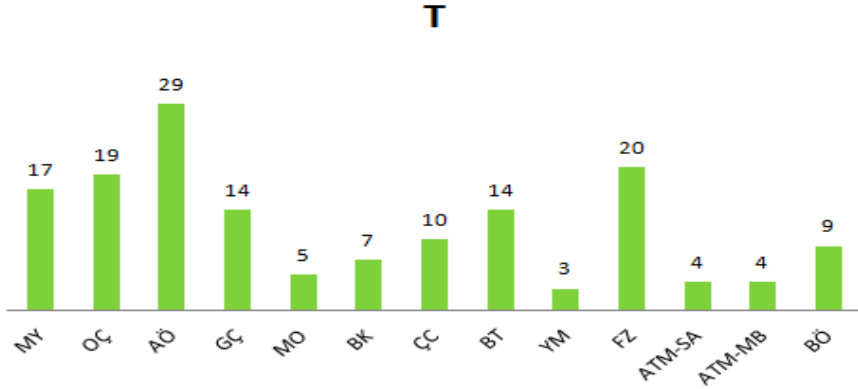
Yazarın eserleri mutlu sonla biter. Kahramanlar eser boyunca mücadelesini verdikleri şey her neyse onu elde etmek için umutlarını kaybetmeyip sonunda ona ulaşır. Kahramanların olumlu davranışları, başarıları; akran, aile ve sosyal çevreleri tarafından takdir edilir. Eserlerde çocukların oynadıkları oyunlara da sıkça yer verilmiştir.

Ayrıca bu ileti kategorisinde bulunan 394 ileti, eserlerin tamamında bulunan 776 iletinin % 50,77'sini oluşturmaktadır. Bu oran, yazarın okuyucusuna

en fazla ileti verdiği kategorinin kişisel gelişimi destekleyen iletiler kategorisi olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

### Alt Problem ile İlgili Tüm Eserlerde Tespit Edilen Genel Bulgular ve Yorumlar

İncelenen eserlerde bu kategori ile ilgili 155 ileti tespit edilmiştir. Bu kategorideki iletilerin eserlere göre dağılımını Şekil 2’de gösterilmiştir



*Şekil 2. Tüm eserlerde tespit edilen 2. alt problemle ilgili eğitsel iletilerin eserlere göre dağılımı*

Şekil 2. incelendiğinde bu kategoride yer alan iletileri en çok içeren eserin 29 ileti ile “Almanya Öyküsü” adlı eser olduğu görülmektedir. Bu eseri 20 ileti ile “Fındık Zamanı” ve 19 ileti ile “Onur Çocuğu” adlı eserler takip etmektedir.

“Almanya Öyküsü” adlı eserde Almanya’ya çalışmak amacıyla giden bir ailenin başından geçenler anlatılmaktadır. Eserde oraya çalışmak için gitmiş başka Türk ailelerin ve başka ülkelerden gelmiş işçi ailelerin sosyal yaşamı, kültürel açıdan yozlaşmaları, yaşadıkları toplumsal sorunlara değinilmektedir. Bu sebeple toplumsal gelişime yönelik iletilerin bu eserde sıkça yer aldığı görülmektedir.

“Fındık Zamanı” adlı eserde ise Karadeniz’in bir köyüne fındık toplamak için göç eden aileler ile köyün yerlileri arasında geçen olaylar anlatılmaktadır. Eserde köylülerin gelenek ve görenekleri tanıtılmakta, uygun görülmeyen

toplumsal kabuller eleştirel bir şekilde sunulmaktadır. Bu sebeple eserde bu ileti kategorisi ile ilgili iletilerin sıkça bulunduğu görülmektedir.

Bu kategorideki iletilerin tüm eserlerde yer alan kullanım sıklıkları, kategori içindeki ve tespit edilen tüm iletiler içindeki oranlarını ayrıntılı olarak gösteren bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde bu kategoride en çok frekansa sahip olan iletinin, 23 ileti ile "Toplumun sosyal yaşamını tanımak" ileti olduğu görülmektedir. Bu iletiyi 16 frekans ile "Eğitim sorunlarını gidermek" ve "Anne babayı sevmek" iletileri takip etmektedir.

Yazar, eserlerinde toplumun sosyal yaşamını okuyucularına tanıtmıştır. Toplumun aksayan yönleri de eleştirel bir şekilde eserlerde işlenmiştir. Buradan hareketle yazarın okurlarına toplumun sosyal yaşamını tanıtmayı hedeflediği söylenebilir.

Bu kategori ile ilgili olarak yazarın üzerinde durduğu bir diğer husus eğitim sorunlarıdır. Yazar, 1970'li ve 1980'li yıllarda kaleme aldığı eserlerinde o yıllarda yaşanan eğitim sorunlarına değinmiştir. Bu sorunların başında da okul eksikliği gelmektedir. Eserlerde yer alan ve çoğunlukla köyde yaşayan çocuk kahramanlar, ilkokulu bitirdikten sonra bu sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Köylerde ortaokulun olmaması ve bu sebeple çocukların okula gidememesi yazarın eserlerinde vurguladığı bir eğitim sorunudur.

Ayrıca yazarın hemen hemen her eserinde şahıs kadrosunun içinde bir "öğretmen" karakteri bulunmaktadır. Eserlerde öğretmen; yol gösterici, akıl danışılan, çocukların eğitimi için çaba gösteren, bulunduğu köy veya kasaba ile ilgili alınacak kararlarda etkisi olan ve herkes tarafından sevilen biri olarak yer almaktadır. Yazarın özellikle eğitim, eğitim sorunları, öğretmen sevgisi gibi konuları eserlerinde işlemesinin onun eğitimci bir yazar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü yazar yüksek öğrenimini Gazi Eğitim Enstitüsünde tamamlamıştır.



**Tablo 3. Eserlerin Tamamında Tespit Edilen 2. Alt Probleme İlgili Eğitsel İletilerin Kullanım Sıklık ve Oranları**

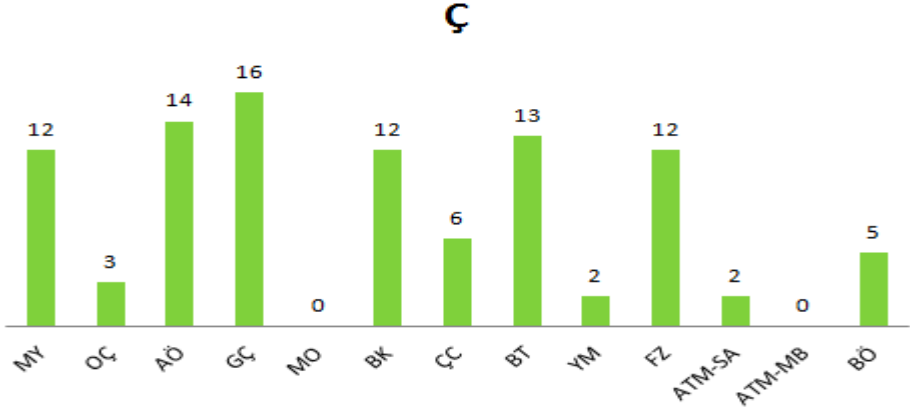
İleti Kodu	İleti Adı	f	% T	% Toplam
T1.	Anne babayı sevmek	16	10,32%	2,06%
T2.	Öğretmeni sevmek	12	7,74%	1,55%
T3.	Eğitim sistemini tanımak	4	2,58%	0,52%
T4.	Komşuluk ilişkilerini yaşatmak	2	1,29%	0,26%
T5.	Çocuğa ebeveyn ilgisi göstermek	7	4,52%	0,90%
T6.	Eğitim sorunlarını gidermek	16	10,32%	2,06%
T7.	Öğretmen niteliğini artırmak	1	0,65%	0,13%
T8.	Olumlu iletişim kurmak	5	3,23%	0,64%
T9.	Zararlı alışkanlıklardan kaçınmak	4	2,58%	0,52%
T10.	Empati kurmak	2	1,29%	0,26%
T11.	İletişim araçlarından faydalanmak	5	3,23%	0,64%
T12.	Hediyeleşmek	3	1,94%	0,39%
T13.	Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak	1	0,65%	0,13%
T14.	Dayanışma içinde olmak	10	6,45%	1,29%
T15.	Konuksever olmak	5	3,23%	0,64%
T16.	Yerleşim yerlerini geliştirmek	3	1,94%	0,39%
T17.	Yardımlaşmak	1	0,65%	0,13%
T18.	Hastaları ziyaret etmek	2	1,29%	0,26%
T19.	Alçak gönüllü olmak	2	1,29%	0,26%
T20.	Anne baba sözü dinlemek	1	0,65%	0,13%
T21.	Alay etmemek	2	1,29%	0,26%
T22.	Toplumun sosyal yaşamını tanımak	23	14,84%	2,96%
T23.	Büyüklerle saygı göstermek	5	3,23%	0,64%
T24.	Arkadaşlığa ve dostluğa önem vermek	14	9,03%	1,80%
T25.	Kardeşlerini sevmek	2	1,29%	0,26%
T26.	Yoksullukla başa çıkmak	7	4,52%	0,90%
<b>Toplam</b>		<b>155</b>	<b>100,00%</b>	<b>19,97%</b>

Bu kategoride sıkça yer alan bir diğer ileti anne ve baba sevgisidir. Eserlerde yer alan çocuk kahramanlar genel olarak anne ve babalarını çok seven, mutlu bir aile hayatına sahip kişilerdir. Aynı zamanda onlar da anne ve babaları tarafından sevilmektedir. Toplumun içinde ailenin önemi düşünüldüğünde yazarın eserlerinde mutlu bir aile, mutlu bir toplum vurgusu yaptığı söylenebilir.

Bu kategoride tespit edilen 155 ileti, toplam ileti sayısının % 19,97'sini oluşturmaktadır. Bu oranla bu kategori, ileti sayısı bakımından 2. sırada yer almaktadır.

## Alt Problem ile İlgili Tüm Eserlerde Tespit Edilen Genel Bulgular ve Yorumlar

İncelenen eserlerde, bu ileti kategorisi ile ilgili 97 ileti tespit edilmiştir. Bu kategorideki iletilerin incelenen eserlerde yer alan sayıları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Tüm eserlerde tespit edilen 3. alt problemle ilgili eğitsel iletilerin eserlere göre dağılımı

Şekil 3'e göre çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde en çok ileti tespit edilen eser 16 ileti ile "Göl Çocukları" adlı eserdir. Bu eseri 14 ileti ile "Almanya Öyküsü" ve 13 ileti ile "Büyük Tutku" adlı eserler takip etmektedir.

"Göl Çocukları" adlı eserde Gölüstü köyüne gelen Kurt Goldman adında Alman bir turistin gölde yer alan tarihi bir eseri kaçırmak istemesi anlatılmaktadır. Olaylar anlatılırken çevrenin özelliklerine sık sık değinilmiş, özellikle hayvan sevgisi ön plana çıkarılmıştır. Eserde Selçuk'un köpeği Arap'ın olayın ortaya çıkarılmasında katkısı vardır. Bütün bunlar eserin bu kategori ile ilgili ileti bakımından zengin olmasını sağlamıştır.

"Almanya Öyküsü" adlı eserde de bu kategori ile ilgili olarak Almanya'da çalışan işçilerin yaşadığı çevrenin özellikleri, hayvan sevgisi gibi konulara yer verilmiştir.

Bu ileti kategorisinde, "Mücahitin Oğlu" ve "Atıl'ın Maceraları- Mavi Bisiklet" adlı eserlerde herhangi bir ileti tespit edilememiştir. Bu kategorideki

iletilerin tüm eserlerde yer alan kullanım sıklıklarını, kategori içindeki ve tespit edilen tüm iletiler içindeki oranlarını ayrıntılı olarak gösteren bilgiler Tablo 3’da sunulmuştur.

**Tablo 3. Eserlerin Tamamında Tespit Edilen 3. Alt Problemlle İlgili Eğitsel İletilerin Kullanım Sıklık ve Oranları**

İleti Kodu	İleti Adı	f	%Ç	%Toplam
Ç1.	Hayvanları sevmek ve korumak	32	32,99%	4,12%
Ç2.	Ağaçları sevmek ve korumak	6	6,19%	0,77%
Ç3.	Mekânları tanımak	18	18,56%	2,32%
Ç4.	Doğa olaylarını tanımak	9	9,28%	1,16%
Ç5.	Köy yaşamını tanımak	10	10,31%	1,29%
Ç6.	Çevrenin özelliklerini tanımak	10	10,31%	1,29%
Ç7.	Çevreyi korumak	3	3,09%	0,39%
Ç8.	Çevreyi temiz tutmak	2	2,06%	0,26%
Ç9.	Mevsimleri tanımak	6	6,19%	0,77%
Ç10.	Doğal afetleri tanımak	1	1,03%	0,13%
<b>Toplam</b>		<b>97</b>	<b>100,00%</b>	<b>12,50%</b>

Tablo 3 incelendiğinde bu eğitsel ileti kategorisinde en çok tespit edilen iletinin 32 ileti sayısı ile “Hayvanları sevmek ve korumak” ileti olduğu görülmektedir. Ardından 18 ileti ile “Mekânları tanımak” ileti gelmektedir.

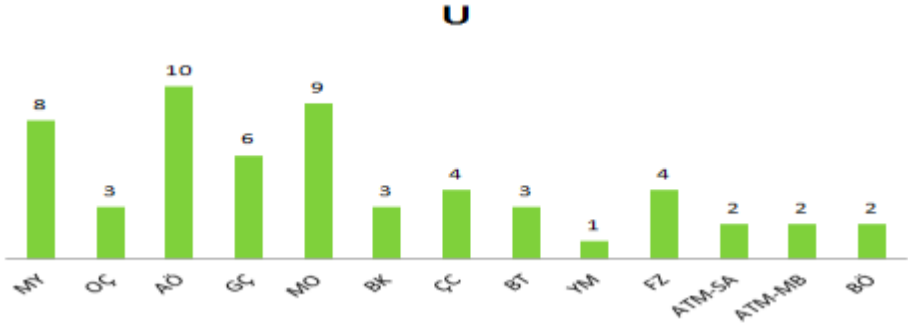
“Hayvanları sevmek ve korumak” iletinin 32 defa tekrar etmesi yazarın hayvanlara verdiği önemi göstermektedir. Yazarın hemen hemen bütün eserlerinde bir hayvan bulunmaktadır. Bu hayvanlar sahipleri olan çocuk kahramanların yardımcılarıdır. Kimi zaman eserdeki olayın gelişimine etki etmektedirler. Göl Çocukları adlı eserde Selçuk’un köpeği Arap’ın, Kurt Gold- man’ın göl üzerine bıraktığı tahta işareti yüzerek sahibinin ulaşacağı yere getirmesi, Büyük Tutku adlı eserde Haydut adındaki köpeğin Gülfem’i kurdun saldırısından kurtarması; Almanya Öyküsü adlı eserde kaybolan Gülfem’in Kaya’nın Boncuk adlı köpeği tarafından bulunması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Yine bu kategoride yer alan “Köy yaşamını tanımak” ileti yazarın eserlerinde sıkça yer verdiği bir diğer ileti türüdür. Köyün doğal güzelliği, fiziki yapısı, fiziki şartların insan yaşamına etkisi yazarın eserlerinde değindiği noktalardır. “Çevre” konusu kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı şekilde sunulan iletilerle incelenen eserlerde yer almaktadır. Eserlerde çevre ile

ilgili betimlemeler oldukça canlıdır. Bu kategoride tespit edilen 97 ileti, toplam ileti sayısının %12,5'ini oluşturmaktadır.

### Alt Problem İle İlgili Tüm Eserlerde Tespit Edilen Genel Bulgular ve Yorumlar

Yazarın eserlerinde bu ileti kategorisi ile ilgili toplam 57 ileti tespit edilmiştir. 57 iletinin eserlere göre dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Tüm Eserlerde Tespit Edilen 4. Alt Probleme İlgili Eğitsel İletilerin Eserlere Göre Dağılımı

Şekil 4'e göre bu kategorideki iletilerin en çok yer aldığı eser 10 ileti ile "Almanya Öyküsü" adlı eserdir. Bu eseri 9 ileti ile "Mücahitin Oğlu" ve 8 ileti ile "Muhtarın Yeğenleri" adlı eserler takip etmektedir. Toplam 57 ileti tespit edilen bu kategori, bu oran ile belirlenen beş kategori arasında beşinci sırada yer almaktadır.

Bu kategori ile ilgili ileti bakımından ilk sırada yer alan Almanya Öyküsü adlı eserde Almanya'ya çalışmak için giden bir ailenin başından geçenler anlatılmaktadır.

Genel (2014)'e göre Türkiye'den Almanya'ya yapılan ilk işçi göçünün başlangıç tarihi olarak "31 Ekim 1961 İş Gücü Anlaşması" kabul edilmektedir. Bununla birlikte resmi olmayıp bireysel girişim ya da araçlar vasıtasıyla yapılan göçün 1950'li yıllara kadar uzandığı bilinmektedir (Genel, 2014:6). 1975 yılında yayımlanan bu eserde 15-20 yıldır Almanya'da işçi olarak çalışan Türk ailelerinin ve çocuklarının millî değerlerini ve benliklerini kaybetmeleri, kültürel açıdan yozlaşmaları doğrudan ve dolaylı iletiler aracılığıyla eleştirel

bir açıdan ele alınmaktadır. Bu sebeple eserde ulusal düşüncenin gelişmesini destekleyen iletiler sıkça yer almıştır.

Bu kategorideki iletilerin tüm eserlerde yer alan kullanım sıklıklarını, kategori içindeki ve tespit edilen tüm iletiler içindeki oranlarını ayrıntılı olarak gösteren bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 4. Eserlerin Tamamında Tespit Edilen 4. Alt Problemlerle İlgili Eğitsel İletilerin Kullanım Sıklıkları ve Oranları**

İleti Kodu	İleti Adı	f	% U	% Toplam
U1.	Ulusal benliğini korumak	4	7,02%	0,52%
U2.	Ulusal kültür ürünlerini tanımak	16	28,07%	2,06%
U3.	Vatanı sevmek	4	7,02%	0,52%
U4.	Ana dilini sevmek ve korumak	1	1,75%	0,13%
U5.	Ulusal duygular taşımak	13	22,81%	1,68%
U6.	Ülke turizmine önem vermek	1	1,75%	0,13%
U7.	Atatürk'ü sevmek	7	12,28%	0,90%
U8.	Ülke menfaatlerini gözetmek	2	3,51%	0,26%
U9.	Tarihi eserlere önem vermek	1	1,75%	0,13%
U10.	Ulusal günlere önem vermek	5	8,77%	0,64%
U11.	Bayrağı sevmek	3	5,26%	0,39%
<b>Toplam</b>		<b>57</b>	<b>100,00%</b>	<b>7,35%</b>

Tablo 4 incelendiğinde bu kategoride en çok tespit edilen iletilerin 16 ileti ile “Ulusal kültür ürünlerini tanımak”, 13 ileti ile “Ulusal duygular taşımak” ve 7 ileti ile “Atatürk'ü sevmek” olduğu görülmektedir.

Yazar eserlerinde Türk kültüründen, gelenek ve göreneklerinden örnekleri okuyucusuna aktarmıştır. Eserlerinde vatan sevgisi, bayrak sevgisi, millet sevgisi gibi konularda iletiler yer almaktadır.

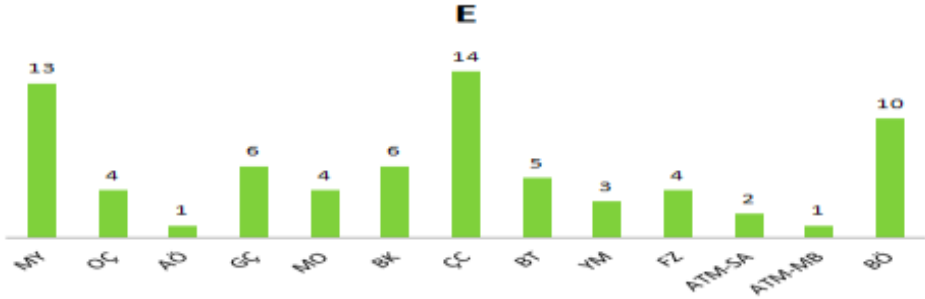
“Atatürk'ü sevmek” ileti bu kategoride en sık tekrarlanan bir diğer iletidir. Bir 23 Nisan Düşü adlı öyküde Atatürk ile ilgili şu sözler yazarın okuyucularına aktarmak istediği Atatürk sevgisini ortaya koymaktadır:

“Sayın Başkanımız, dedi Melekler, buyruğunuz üzere Türkiye'ye gittik. Atatürk'ü aradık, aradık sonunda bulduk. Ama kendisi için yapılmış olan Anıtkabir'de değildi. Ulusunun kalbindeydi. Orada yatıyordu bizi başışlayınız. Onu oradan söküp alamadık. Ne denli uğraştıysak didindiysek olmadı. Bu bizim de gücümüz dışında bir şey.” (BÖ, 2018:39)

57 ileti bulunan bu kategorinin toplam ileti sayısına oranı %7,35'tir.

## Alt Problem ile İlgili Tüm Eserlerde Tespit Edilen Genel Bulgular

Yazarın eserlerinde bu ileti kategorisi ile ilgili 73 ileti tespit edilmiştir. Bu iletilerin incelenen eserlere göre dağılımı Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Tüm eserlerde tespit edilen 5. alt problemle ilgili eğitsel iletilerin eserlere göre dağılımı

Şekil 5'e göre, bu kategoride yer alan iletilerin en çok bulunduğu eser 14 ileti ile "Çocuk Cumhuriyeti" adlı eserdir. Bu eseri 13 ileti ile "Muhtarın Yeğenleri" ve 10 ileti ile "Bütün Öyküler" adlı eser takip etmektedir.

Bu kategori ile ilgili en çok ileti barındıran "Çocuk Cumhuriyeti" adlı eserde, Hakan Dağ adlı bir çocuk ve arkadaşlarının 1979 Dünya Çocuk Yılı dolayısıyla Birleşmiş Milletler tarafından bir Çocuk Cumhuriyeti kurulmasını sağlamak için verdikleri mücadele ve Çocuk Cumhuriyeti kurulduktan sonra çocuk adasında geçen olaylar anlatılmaktadır. Eserde bu kategori ile ilgili en çok vurgulanan ileti "Demokrasiyi savunmak" iletidir. Çünkü Hakan Dağ'ın fikri ile hayata geçen Çocuk Cumhuriyeti'nde yönetim demokratik biçimde seçimle iş başına gelmekte, kararlar demokrasi gözetilerek alınmaktadır.

"Muhtarın Yeğenleri" adlı eserde ise birbirleriyle kius olan iki ailenin barışması anlatılmaktadır. Bu eserde barış, insan sevgisi ve demokrasi vurgusu yapılmıştır.

Bu kategorideki iletilerin tüm eserlerde yer alan kullanım sıklıklarını, kategori içindeki ve tespit edilen tüm iletiler içindeki oranlarını ayrıntılı olarak gösteren bilgiler Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5. Eserlerin tamamında tespit edilen 5. alt problemle ilgili eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve oranları**

İleti Kodu	İleti Adı	f	%E	%Toplam
E1.	Dürüst olmak	1	1,37%	0,13%
E2.	Merhametli olmak	11	15,07%	1,42%
E3.	Fedakâr olmak	6	8,22%	0,77%
E4.	Hırsızlık yapmamak	6	8,22%	0,77%
E5.	Beden bütünlüğüne saygı duymak	3	4,11%	0,39%
E6.	Barışı savunmak	13	17,81%	1,68%
E7.	Duyarlı olmak	5	6,85%	0,64%
E8.	Adaletli olmak	3	4,11%	0,39%
E9.	Demokrasiyi savunmak	8	10,96%	1,03%
E10.	Bağımsız olmak	2	2,74%	0,26%
E11.	Sanatsever olmak	4	5,48%	0,52%
E12.	İnsan sevgisi taşımak	4	5,48%	0,52%
E13.	Çocuk haklarını bilmek	2	2,74%	0,26%
E14.	Çocuklara değer vermek	2	2,74%	0,26%
E15.	Eşitliği savunmak	1	1,37%	0,13%
E16.	Hak ve özgürlüklere saygı duymak	2	2,74%	0,26%
<b>Toplam</b>		<b>73</b>	<b>100,00%</b>	<b>9,41%</b>

Tablo 5'e göre bu kategoride en çok tespit edilen iletiler 13 ileti ile "Barışı savunmak", 11 ileti ile "Merhametli olmak" ve 8 ileti ile "Demokrasiyi savunmak" iletileridir.

Yazarın eserlerinde bu kategori ile ilgili olarak vurgu yaptığı kavramların başında "Barış" gelmektedir. Muhtarın Yeğenleri adlı eserde köyde küs olan iki ağanın barışması ve bu barışmanın köye sağladığı fayda anlatılmaktadır.

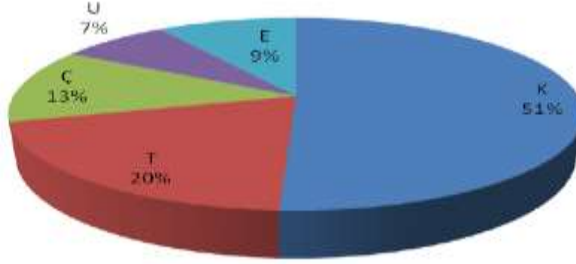
Vurgulanan bir diğer ileti "Merhametli olmak" iletidir. Merhamet duygusundan yoksun, kin ve nefret duygusu ile dolu olmak hem toplumsal hem de evrensel barışı olumsuz etkiler. Yazar bu iletilerle okurlarına merhametli olmanın olumlu sonuçlarını doğrudan ve dolaylı şekillerde aktarmıştır.

Bu kategoride yer alan 73 iletinin toplan ileti sayısına oranı % 9, 41' dir.

## Sonuç ve Öneriler

İbrahim Örs'ün incelenen 13 eserinde toplam 776 ileti tespit edilmiştir. Bu iletilerin 394'ü kişisel gelişimi destekleyen iletiler, 155'i toplumsal gelişimi destekleyen iletiler, 97'si çevresel gelişimi destekleyen iletiler, 57'si ulusal

düşüncenin gelişimini destekleyen iletiler, 73'ü evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen iletilerdir. Bu iletilerin dağılımı oransal olarak Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. İletilerin hedeflediği amaçlara göre dağılım oranları

Şekil 6'da görüldüğü üzere yazarın eserlerinde amacına göre en çok kullandığı ileti türü %51 oran ile kişisel gelişimi desteklemeye yönelik iletilerdir. Bu sonuç, iletiler üzerine yapılmış diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Cesur (2015), Tekin (2018), Gülgönül (2014) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da kullanımı en fazla tespit edilen ileti kişisel gelişimi destekleyen iletilerdir.

Yazarın eserlerinde tespit edilen kişisel gelişimin desteklenmesine yönelik 394 iletiden en çok kullandığı ileti 38 kullanım sıklığıyla "Mutlu olmak" iletidir.

Yazarın bu alanda en sık kullandığı iletiler ve kullanım sıklıkları aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 6. 1.alt problem ile ilgili kullanım sıklığı en fazla olan 5 ileti

İleti Kodu	İleti Adı	F
K38.	Mutlu olmak	33
K9.	Umutlu olmak	18
K13.	Takdir etmek	18
K2.	Yalan söylememek	14
K12.	Başarılı olmak	14



Yazarın eserlerinde fazlalık bakımından 2. sırada bulunan ileti türü 155 ileti ve %20'lik oranla toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerdir. Bu ileti türünde en çok kullandığı iletiler ve kullanım sıklığı ise şöyledir:

**Tablo 7. 2. alt problem ile ilgili kullanım sıklığı en fazla olan 5 ileti**

İleti Kodu	İleti Adı	f
T22.	Toplumun sosyal yaşamını tanımak	23
T1.	Anne babayı sevmek	16
T6.	Eğitim sorunlarını gidermek	16
T24.	Arkadaşlığa ve dostluğa önem vermek	14
T2.	Öğretmeni sevmek	12

Buradan hareketle yazarın, okurlarına toplumun sosyal yaşamını tanıtarak onları toplum yaşamına hazırlamayı amaç edindiği söylenebilir. Ayrıca yazarın hemen hemen her eserinde bir öğretmen kahraman bulunmaktadır. Kendisi de öğretmenlik eğitimi almış olan yazar, öğretmeni eserlerinde yol gösterici, bilge ve toplumu aydınlatan yönleriyle işlemiştir.

Yazarın eserlerinde sayı bakımından 3. sırada olan ileti türü 97 ileti sayısı ve %13'lük oranla çevre bilincini destekleyen iletiler yer almaktadır. Yazar çevre konusuna çok duyarlıdır. Özellikle hayvan sevgisi, ağaç sevgisi, çevrenin özelliklerini tanımak, köy yaşamını tanımak gibi iletileri sıkça kullanmaktadır.

Bu ileti türünde en çok kullandığı iletiler ve kullanım sıklığı ise şöyledir:

**Tablo 8. 3. alt problem ile ilgili kullanım sıklığı en fazla olan 5 ileti**

İleti Kodu	İleti Adı	f
Ç1.	Hayvanları sevmek ve korumak	32
Ç3.	Mekânları tanımak	18
Ç5,	Köy yaşamını tanımak	10
Ç6.	Çevrenin özelliklerini tanımak	10
Ç4.	Doğa olaylarını tanımak	9

Yazarın eserinde sayı bakımından 4. Sırada yer alan ileti türü 73 ileti ve %9 oranla evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen iletilerdir.

**Tablo 9. 5. Alt Problem İle İlgili kullanım sıklığı en fazla olan 5 ileti**

İleti Kodu	İleti Adı	F
E6.	Barişi savunmak	13
E2.	Merhametli olmak	11
E9.	Demokrasiyi savunmak	8
E3.	Fedakâr olmak	6
E4.	Hırsızlık yapmamak	6

Tablo 9'ten hareketle yazarın okurlarına barış yanlısı olma davranışını kazandırmayı amaçladığı söylenebilir.

Yazarın eserlerinde 57 ileti sayısı ve %7 oran ile de ulusal bilincin gelişmesine yönelik iletiler bulunmaktadır. Bu iletilerin dağılımı ve kullanım sıklığı da şöyledir:

**Tablo 10. 4. alt problem ile ilgili kullanım sıklığı en fazla olan 5 ileti**

İleti Kodu	İleti Adı	f
U2.	Ulusal kültür ürünlerini tanımak	16
U5.	Ulusal duygular taşımak	13
U7.	Atatürk'ü sevmek	7
U9.	Tarihi eserlere önem vermek	5
U3.	Vatanı sevmek	4
U1.	Ulusal benliğini korumak	4

Bu ileti alanında yazar okurlarına millî kültür ürünlerini tanıtmayı, ulusal duyguları, vatan ve Atatürk sevgisi aşılmasını amaçlamıştır.

İbrahim Örs'ün eserlerinin genelinde şahıs kadrosunun içinde “Öğretmen” karakteri yer almaktadır. Öğretmen, eserde sorunların çözümünde yol gösteren, akıl danışılan kişidir. Eğitim sorunlarıyla başa çıkmaya çalışan, öğrencilerin eğitim hakkından geri kalmaması için mücadele gösteren rollere bürünür. Romanın karakterleri öğretmenlerini sever. Nadir de olsa satır aralarında kötü öğretmen tipine de yer verilmiştir.

İbrahim Örs'ün eserlerinin genelinde yer alan bir diğer şey ise “Hayvan kahraman” dır. Eserin kahramanı genellikle bir hayvan besler. Bu kimi zaman bir köpek, kimi zaman bir kedidir. Kahramanın yoldaşdır. Bazen onun söylediklerini yaparak olayın gidişatında etkili olur. Yazar bu yolla okurlarına hayvan sevgisi aşılmasını istemiştir.

İbrahim Örs eserlerinde yer olarak köy, kır gibi mekânları kullanır. Karadeniz, Gümüşhane, Trabzon yöresi en sık kullanılan mekânlardır. Bunda yazarın o yöreden olması da etkili olabilir.

## Öneriler

- Yapılan bu çalışmada İbrahim Örs'ün eserlerinin eğitsel ileti bakımından zengin ve çeşitliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazarın dilinin sade, anlatımının akıcı ve duru olması; eserlerin daha çok macera türünde olması öğrencilere okuma becerisi kazandırma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ve varılan sonuçların okuma tavsiyeleri konusunda eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.
- Kitap okurken neyin okunulacağını belirlemek için ya da ihtiyaca yönelik okuma planları için bu çalışma içerdiği bulgu ve sonuçlarla yardımcı olacaktır.
- İbrahim Örs ve eserleri üzerine daha önce hiçbir çalışmanın yapılmamış olmasından dolayı yazar üzerine yapılacak çalışmalarda faydalanılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Analysis of The Works of İbrahim Örs About  
Children in Terms of Educational Messages**

\*

Serdar Derman-Murat Acele  
*Necmettin Erbakan University*

Every book tries to convey a certain message to the reader. Messages that children get from the books they read influence their cognitive, emotional, moral and personal developments. For this reason, children's books are important in terms of the messages they contain. Through the identification and analysis of the educational messages that İbrahim Örs'13 children's books, this study aims to determine aspects of children İbrahim Örs attempts to develop with the messages he wanted to convey to children.

This study takes as its problematic the identification and determining the purposes of the educational messages in the children's books written by İbrahim Örs, with the problem statement: "What are the educational messages in children's books written by İbrahim Örs and how are these messages conveyed to the reader?"

As part of the main problem statement, we have identified 5 sub problems, which are 1. What are the educational messages in İbrahim Örs' work which support personal development? 2. What are the educational messages in İbrahim Örs' work which support social development? 3. What are the educational messages in İbrahim Örs' work which support the development of environmental awareness? 4. What are the educational messages in İbrahim Örs' work which support the development of national awareness? 5. What are the educational messages in İbrahim Örs' work which support the development of universal thinking?

The 13 children's books written by İbrahim Örs constitute the scope and the objects of analysis of this study, which aims to identify the educational messages and the goals of these messages. Since the book titled "Göl Çocukları" (*Children of the Lake*) was previously published under the title "Cambazlar Kralı" (*The King of Acrobats*) and since the content is the same, the version published as "Cambazlar Kralı" was not included in the analysis.

This study, which aims to identify the educational messages in the children's book written by Ibrahim Örs is a qualitative and descriptive study. Five different categories and five codes for each category were created, focusing on the educational messages in all the books written by Ibrahim Örs. As the study required content scanning, the document analysis method was employed. In this study, which aims to identify the educational expressions in Ibrahim Örs' work, the documents were analysed using the descriptive content analysis method.

In the coding of the data acquired from Ibrahim Örs' work in the study, the coding method was "Coding based on the concepts taken from the data".

Categories were developed by reviewing the educational messages in Ibrahim Örs' work in terms of their similarities and common points. Getting assistance from field educational experts and experienced Turkish teachers, all codes were linked to respective categories.

Each message category was coded based on their initial letters, and the categories were numbered based on the initial letter as the first letter of the category they belong to.

The coding of the "Educational Messages According to Their Purposes" were determined as follows:

1. Educational messages supporting personal development were coded with the letter "K" (personal – *kişisel* in Turkish);
2. Educational messages supporting social development were coded with the letter "T" (social – *toplumsal* in Turkish);
3. Educational messages supporting the development of national thinking were coded with the letter "U" (national – *ulusal* in Turkish);
4. Educational messages supporting the development of environmental awareness were coded with the letter "Ç" (environmental – *çevre* in Turkish);
5. Educational messages supporting the development of universal thinking were coded with the letter "E" (universal – *evrensel* in Turkish).

After the analysis, the findings were presented in tables. The order of the books in tables and graphs followed the date of first publication, from the oldest to the newest.

In the works of the author, 394 messages were identified under the first sub problem category. The 394 messages found in this book make up 50,77% of the total 776 messages found in all the books. This ratio indicates that the category in which the author gives his reader highest number of messages is

the category of personal development. Of the 394 messages supporting personal development, the one with the highest frequency is the message of "being happy" (33), which is followed by the messages of "playing games" (19), "being hopeful" and "appreciation" (18) respectively. The sum of these four messages make up 22% of this message category.

In the works of the author, 155 messages were identified under the second sub problem category. The message with the highest frequency in this category is the message of "recognising the social life of the community" with 23 messages, which is followed with "solving educational problems" and "loving the parents with a frequency of 16. The 155 messages identified in this category make up 19,97% of the total number of messages. With this ratio, this category comes in 2<sup>nd</sup> place in terms of the number of messages.

97 messages were identified with regards to the 3<sup>rd</sup> sub problem. In this educational message category, the message with the highest frequency was the message of "Loving and protecting animals" with 32 messages, followed by message of "Recognising Places" with 18 messages.

A total of 57 messages were identified with regards to the 4<sup>th</sup> sub problem category. The highest number of messages in this category were the message of "Recognising National Cultural Products" with 16 messages, "Having Emotional Sentiments" with 13 messages, and "Loving Atatürk" with 7 messages.

73 messages were identified with regards to the 5<sup>th</sup> sub problem category. The messages with the highest frequency in this category were "Defending Peace" with 13 messages, "Being Merciful" with 11 messages and "Defending Democracy" with 8 messages.

A total of 776 messages were identified in the 13 books of İbrahim Örs that were analysed. Of these messages, 394 were messages supporting personal development, 155 supported social development, 97 supported environmental development, 57 supported the development of national thinking, and 73 supported the development of universal thinking.

## Kaynakça / References

- Akbayır, S. (2010). *Çocuğum neyi okumalı* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.  
Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı* (5. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Aytaş, G. ve Yalçın, A. (2003). *Çocuk edebiyatı (2.baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cesur, E. (2015). *Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (S.B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demirel, Ş., Geçen, M. A., Seven S., Tozlu, N ve Uludağ, M. A. (2011). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını (1.Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Genel, M. (2014). *Almanya'ya giden ilk Türk işçi göçünün Türk basınındaki izdüşümü "Sirkeci Garı'ndan Munchen Hauptbahnhof'a". Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 8(3), 301-338.*
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı (3.Baskı)*.Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gülgönül, B. (2014). *Bilgin Adalı'nın hikâye ve romanlarında yer alan eğitsel iletiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kıbrıs, İ.(2010). *Yeni yüzyıl için çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş.(Çevirenler: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun)*. Adana: Baki Kitabevi.
- Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı(1.Baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Oğuzkan, A.F. (2000). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı (6.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Örs, İ. (1981). *Muhtarın yeğenleri (3.baskı)*. Ankara: Karacan Yayınları
- Örs, İ. (1975). *Mücahitin oğlu ( 1. baskı )*. İstanbul: Milliyet Yayınları
- Örs, İ. ( 1980 ). *Göl çocukları ( 1. baskı )*. İstanbul Remzi Kitabevi
- Örs, İ. (1980b). *Çocuk cumhuriyeti*. İstanbul: Milliyet Yayınları
- Örs, İ. (1981). *Onur çocuğu (2. baskı)*. Ankara: Karacan Yayınları
- Örs, İ. (1982). *Büyük tutku (1.Baskı)*.Karacan Yayınları: İstanbul
- Örs, İ. (1982). *Almanya öyküsü (2. baskı)*. İstanbul: Karacan Yayınları
- Örs, İ. (1982).*Yeşil mağara*. İstanbul: Milliyet Yayınları
- Örs, İ. (2011). *Balıklikoy (1. baskı)*. İstanbul: Şimşek Yayınları
- Örs, İ. (2011). *Fındık zamanı (1.baskı)*. İstanbul: Şimşek Yayınları
- Örs, İ. (2018).*Atıl'ın maceraları-1/Sınıftaki afacan (1.Baskı)*. İstanbul: Nemesis Kitap
- Örs, İ. (2018).*Atıl'ın maceraları-1/Mavi bisiklet (1.Baskı)*. İstanbul: Nemesis Kitap
- Örs, İ. (2018) *Bütün öyküleri (1. baskı)*. İstanbul: Nemesis Kitap

- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler (6. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Tekin, A. (2018). *Aytül Akal''ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler açısından incelenmesi*.  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım, A ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(8. baskı)*.  
Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı (2.Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Derman, S. ve Acele, M. (2020).İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik eserlerinin eğitsel iletiler açısından incelenmesi.*OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25),xxx-x.DOI: 10.26466/opus.702195



## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroskop Konusuna Yönelik Kavramları Öğrenmelerinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.647849

\*

Fulya Zorlu\* - Yusuf Zorlu\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi  
E-Posta: [fulya.zorlu@beun.edu.tr](mailto:fulya.zorlu@beun.edu.tr) ORCID: [0000-0001-8167-0839](https://orcid.org/0000-0001-8167-0839)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
E-Posta: [yusuf.zorlu@dpu.edu.tr](mailto:yusuf.zorlu@dpu.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4203-0908](https://orcid.org/0000-0002-4203-0908)

### Öz

Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerinin laboratuvar uygulamaları ve kavram ağları yoluyla geliştirilmesidir. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde Genel Biyoloji Laboratuvarı-1 dersini alan 42 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında, ilk hafta kavram ağı ve özellikleri hakkında bilgiler verilerek örnekleri incelenmiştir. Sonraki iki hafta belirlenen deneyler fen bilgisi öğretmen adayları tarafından laboratuvar ortamında yapılmıştır. Dördüncü hafta mikroskop konusunda yer alan kavramlara yönelik olarak kavram ağları hazırlamaları istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanmış olan 42 kavram ağı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kavram ağlarını değerlendirmek için rubrik kullanılmıştır. Laboratuvar uygulamalarıyla ve kavram ağlarıyla yapılan uygulamanın fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusu ile ilgili anahtar kavram ve grupları kısmen öğrenmelerini sağladığı, kavram ağı oluşturmada yaşanan zorlukları da kısmen giderdiği tespit edilmiştir. Ayrıca önceden bildikleri kavramları ve uygulama esnasında mikroskop konusu ile ilgili anahtar kavramlar dışında kalan kavramları öğrenmelerini geliştirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eylem araştırması, fen eğitimi, kavram ağı, laboratuvar uygulamaları, mikroskop.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

## Improving Learning Preservice Science Teachers' Concepts of Microscope Subject

\*

### Abstract

*The aim of this study is to improve the preservice science teachers' learning about microscope concepts through laboratory applications and semantic mappings. Action research method was used in the study. 42 preservice science teachers taking General Biology Laboratory-1 course in science teaching department of faculty of education of a public university participated in the study. Within the scope of the study, first week the semantic mappings and its features were given and examples were examined. The experiments determined in the next two weeks were conducted by the preservice science teachers in the laboratory. In the fourth week, they were asked to prepare semantic mappings for the concepts of microscope. 42 semantic mappings prepared by preservice science teachers were used as data collection tools. Rubrics were used to evaluate semantic mappings. It has been determined that the applied made with laboratory applications and semantic mappings enables preservice science teachers to learn key concepts and groups related to the microscope subject and partially eliminates the difficulties in forming a semantic mapping. In addition, they learned the concepts they knew before and other concepts that were not relevant to the microscope subject during the application.*

**Keywords:** *Action research, laboratory applications, microscope, science education, semantic mapping.*

## Giriş

İnsanlar yaşamlarını anlamlandırmak ve çevreleriyle uyum sağlamak için öğrenme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaçlarını giderebilmek adına çocukluktan başlayarak kavramları öğrenir, sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri bulurlar (Gödek, Polat ve Kaya, 2018). Novak ve Gowin (1984)'e göre kavramlar; nesnelere veya olaylarda algılanan bir etiket, işaret veya sembolle gösterilen düzenliliklerdir. İsimleri, özellikleri ve ilişkili örnekleri olan kavramlar; hayatın içinde gerçekleşen olayları ve doğayı sistemli bir şekilde inceleyen fen bilimleri için de çok önemli bir yere sahiptir (İnel-Ekici, 2014; Kaptan, 1998). Çünkü birbiriyle ilişkili ve karmaşık yapıda birçok kavramı barındıran fen bilimlerinde etkili öğrenme için öğrenciler tarafından kavramların doğru bir şekilde bilinmesi ve kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla fen kavramlarının öğretim sürecine dikkat edilmelidir.

Fen kavramlarının öğretim süreci farklı faktörlerden olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. İnel-Ekici (2014)'e göre kavram öğretiminde öğrencilerin temel bilgi eksiklerinin ya da yanlış kavramsallaştırmalarının olması bu süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle öğrenciler tarafından gözle görülmesi zor olan maddelerin ya da canlılara ait özelliklerin bilinmesi daha zordur. Öğrencilerin bu tür konuları etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla fen laboratuvarlarında mikroskoplardan yararlanılmaktadır. Fen eğitiminde ilk yıllardan itibaren derslerde öğrenmeyi sağlayan bir araç olan mikroskop, bir mercekle düzeneği yardımıyla mikroorganizmaları görmeyi ve karmaşık vücut sistemini hücre seviyesinde incelemeyi mümkün kılar (Benzer ve Demir, 2014; Kara, 2018; Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Mikroskoplar, öğrencilere gözle göremedikleri mikron (mikrometre) boyutundaki dünyayı gözleme fırsatı sunarak öğrenme ve kavramsal düzeyde anlama kolaylığı sağlamaktadır (Benzer ve Demir, 2014; Kara, 2018; Nelson, Clarke ve Dede, 2010).

Öğrenilmesinin ve kavramsal düzeyde anlaşılmasının zorluğu düşünülerek fen konularındaki ilgili kavramların ne düzeyde öğrenildiği ortaya konmalıdır (Gödek, Polat ve Kaya, 2018). Bu bağlamda fen öğretiminde kavram ağı uygulamalarından yararlanılabilir (McIntosh, 1995). Kavram ağı, kelimeleri ve fikirleri organize ederek ilişkileri ortaya koyan grafiksel bir sunum aracıdır (Schewel, 1989; Washington, 1988). Öğrencilerin hafıza süreçlerine, sınıflandırma yeteneklerine ve öğrenilen materyali yansıtmaya yeteneklerine

yardımcı olmanın görsel bir aracı olduğu için etkili bir değerlendirme tekniği de olabilir (Vaughan, Sumrall ve Rose, 1998). Kavram ağı uygulamaları öğrencilerin aktif katılımcılar olarak konuyla ilgilenmelerine (Heimlich ve Pitelman, 1986), öğrendikleri bilgileri gözden geçirmelerine, öğrendikleri kavramlar arasında ilişkiler kurarak sınıflandırmalar yapmalarına (Açıköz, 2009); düşünme becerilerini geliştirerek konuyu daha iyi anlamalarına (Tuna, 2013); öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal düşünce durumlarını değerlendirmelerine (Avery, Baker ve Gross, 1996) ve sürecin niteliği hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlar (McCoy, Maag ve Rucker, 1989).

İlgili alanyazın incelendiğinde kavram ağı uygulamalarının etkilerini belirleme (Badr ve Abu-Ayyash, 2019; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Dilek ve Yürük, 2013; Lipson, 1995; Sadeghi ve Taghavi, 2014; Saragih, 2019; Tuna, 2013), kavram yanlışlarını belirleme (Demir ve Sezek, 2012; Yılmaz ve Çiviler, 2012) ve farklı bir yöntemin etkisini ölçme-değerlendirme (Peşman ve Bülbül, 2012; Vaughan, Sumrall ve Rose, 1998) amaçları doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda kavram ağı uygulamalarının eğitim alanında kullanımına yönelik çalışmaların yapılmış olduğu ve bu çalışmaların sonuçlarının farklı katkılar sağladığı görülmektedir. Ancak laboratuvar uygulamaları ve kavram ağları yoluyla kavram öğreniminin geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca mikroskobun fen alanlarında kullanımı ve önemi nedeniyle, fen öğrencilerinin mikroskopları tanımaları ve bunları kullanabilmeleri için öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarının ilgili kavramları tam ve doğru bir biçimde öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Kara, 2018). Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerinin laboratuvar uygulamaları ve kavram ağları yoluyla geliştirilmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerini laboratuvar uygulamaları ve kavram ağları geliştirmekte midir?”

## Yöntem

Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997’den aktaran Johnson, 2015).

Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Laboratuvar uygulamalarında en çok kullanılan cihazlardan biri mikroskoptur (Basey, Mendelow ve Ramos, 2000; Dökme, Doğan ve Yılmaz, 2010; Ekici, 2016; Green ve Smith III, 2005). İlgili literatür incelediğinde fen eğitiminde mikroskop ile ilgili kavramların ve kullanımının tam olarak bilinmemesine yönelik sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Harman, 2012; Uzel, Diken, Yılmaz ve Gül, 2011). Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde mikroskop kullanmadıkları veya kullanamadıkları görülmektedir (Benzer ve Demir, 2014; Erişti ve Tunca, 2012). Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin lisans programlarında öğretmen adayı iken mikroskop ile ilgili kavramları bilmelelerine ve kullanmalarına yönelik sorunlar dikkate alınarak eylemlerin ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2013). Amaç, uygulama yapılan öğrencilerin Genel Biyoloji Laboratuvarı-1 dersini alan fen bilgisi öğretmen adayları olmalıdır. Bu kasıt doğrultusunda araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin ikinci sınıfında öğrenim gören 42 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının 6'sı erkek ve 36'sı kadındır.

### ***Eylem Planı***

Çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarıyla dört hafta (16 saat) süren uygulamalar yapılmıştır.

1. İlk hafta (4 saat) fen bilgisi öğretmen adaylarına kavram ağı ve özellikleri hakkında bilgiler verilerek örnekleri incelenmiştir. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adayları ile beraber mikroskopu öğrenme ve kullanmaya yönelik deneyler belirlenmiştir.
2. Sonraki iki hafta (8 saat) belirlenen deneyler öğretmen adayları tarafından laboratuvar ortamında yapılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kararlaştırdıkları deneylere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

- a. Mikroskobun yapısı ve özellikleri incelenerek, mikroskopta incelemenin nasıl yapıldığı uygulamalı olarak gösterildi. Bu aşamada ilk olarak mikroskop kısımları incelenmiştir. Daha sonra mikroskobun kullanımına yönelik bilgiler verilerek küçük bir kâğıda çizilen harfler (e ve F harfleri) ile uygulamalar yapılmıştır. Yapılan diğer bir uygulama ise bitki ve hayvan hücrelerinin karşılaştırılması deneyidir. İncelenen objeler olarak bitki hücresi için soğan zarı ve hayvan hücresi için dil epitel hücresi kullanılmıştır. Uygulamalar yapılırken mikroskobun her bir parçasına ait özelliklerin bizzat fen bilgisi öğretmen adayları tarafından uygulamalı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır.
3. Dördüncü hafta (4 saat) fen bilgisi öğretmen adaylarından mikroskop cihazında yer alan kavramlara yönelik olarak kavram ağları hazırlamaları istenmiştir.

### *Veri Toplama Yöntemi, Aracı ve Analizi*

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak eylem araştırmasının incelemeye dayalı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. İncelemeye dayalı veri toplama yönteminde veri toplama aracı olarak ürünler kullanılmıştır. Bu araştırmada ürünler, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanmış olan 42 kavram ağından oluşmuştur.

Hazırlanan kavram ağlarını incelemek üzere araştırmacılar tarafından kavram ağının genel özellikleri dikkate alınarak rubrik oluşturulmuştur. Rubrik oluşturma aşamaları:

1. İlgili alanyazın incelemesi yapılarak mikroskop konusuna ait anahtar gruplar ve anahtar kavramlar belirlenmiştir (Arslan, Bahar ve Özel, 2011; Efe, 2000; Elçin, Erkoç, Atik, Selvi, Sarıkaya ve Öztekin, 2010). İlgili literatür incelendikten sonra beş anahtar grup ve 32 anahtar kavram belirlenmiştir.

- **Anahtar gruplar:** Optik Kısım, Mekanik Kısım, Mikroskop Çeşitleri, Kullanım Şekli/Alanları ve Mikroskop Kısımları/Bölümleri
- **Anahtar Kavramlar:** Optik Kısım, Mekanik Kısım, Mikroskop Ayağı/ Alt Kaide, Mikroskop Kolu/ Gövde Kolu, Mikroskop Tablası/Nesne Tablası, Maşalar/Klipsler, Çukur ve Tümsek Ayna, Diyafram, Kondansatör, Mikroskop Tüpü, Makro (Kaba) Ayar, Mikro (İnce) Ayar, Döner Levha (Revolver), Oküler, Objektif, Büyütme Gücü, Mikron/Mikrometre, Işık Mikroskobu, Geçirmeli Elektron Mikroskobu, Taramalı Elektron Mikroskobu,

Streo Mikroskop/Bioküler, Karanlık Alan Mikroskobu, Floresan Mikroskobu, Faz/Konstrat Mikroskobu, İnterferens Mikroskobu, Metalurji Mikroskobu, X-Işını Mikroskobu, Atomik Kuvvet Mikroskobu, Saha Emisyon Mikroskobu, Elektron Mikroskobu, Işık Kaynağı, Kalibrasyon Faktörü, Piksel.

**Tablo 1. Kavram ağı inceleme rubriği**

Temalar	Puan/Kodlar				
	5 puan	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan
Anahtar Kavramlar	32-25 <i>kavram</i>	24-19 <i>kavram</i>	18-13 <i>kavram</i>	12-7 <i>kavram</i>	6-1 <i>kavram</i>
Anahtar Gruplar	5 grup	4 grup	3 grup	2 grup	1 grup
İçerdiği Anahtar Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1
Anahtar Kavram Dışındaki Kavramlar	...-21 <i>kavram</i>	20-16 <i>kavram</i>	15-11 <i>kavram</i>	10-6 <i>kavram</i>	5-1 <i>kavram</i>
Kavram Ağı Oluşturmada Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1

2. Anahtar grup ve kavramlar belirlendikten sonra kavram ağlarının özellikleri dikkate alınarak beş madde ve beşli derecelendirmeli rubrik hazırlanmıştır (Tablo 1). Alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek son hali verilmiştir. Rubrik her bir madde 5 puan üzerinden toplam 25 puandan oluşmaktadır. Rubrikte üç maddede kavramların sayısına göre puanlama yapılmışken, diğer iki maddede kavramların yüzde değerine göre puanlama yapılmıştır.

Oluşturulan rubrik ile fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağları analiz edilmiştir. Hazırlanan kavram ağları iki öğretim üyesi tarafından betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Rubrikte yer alan maddeler tema olarak, puan değeri de kod olarak kullanılmıştır. Analizden elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

## Bulgular

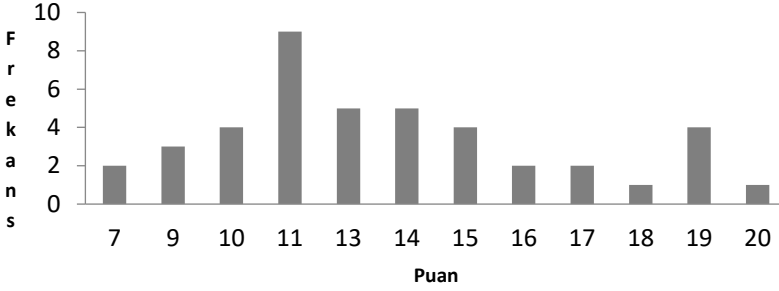
Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusunda hazırlamış oldukları kavram ağlarındaki grupların betimsel analizine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusunda hazırlamış oldukları kavram ağlarının betimsel analiz sonuçları**

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Puan</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Anahtar Kavramlar	<i>32-25 anahtar kavram</i>	5	0	0
	<i>24-19 anahtar kavram</i>	4	7	16.7
	<i>18-13 anahtar kavram</i>	3	13	31.0
	<i>12-7 anahtar kavram</i>	2	18	42.9
	<i>6-1 anahtar kavram</i>	1	4	9.5
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>
Anahtar Gruplar	<i>5 anahtar grup</i>	5	0	0
	<i>4 anahtar grup</i>	4	7	16.7
	<i>3 anahtar grup</i>	3	9	21.4
	<i>2 anahtar grup</i>	2	10	23.8
	<i>1 anahtar grup</i>	1	16	38.1
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>
İçerdiği Anahtar Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu	<i>% 100-81</i>	5	19	45.2
	<i>%80-61</i>	4	13	31.0
	<i>%60-41</i>	3	5	11.9
	<i>%40-21</i>	2	3	7.1
	<i>%20-1</i>	1	2	4.8
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>
Anahtar Kavram Dışındaki Kavramlar	<i>...-21 kavram</i>	5	12	28.6
	<i>20-16 kavram</i>	4	5	11.9
	<i>15-11 kavram</i>	3	7	16.7
	<i>10-6 kavram</i>	2	14	33.3
	<i>5-1 kavram</i>	1	4	9.5
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>
Kavram Ağı Oluşturmada Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama	<i>% 100-81</i>	5	0	0
	<i>%80-61</i>	4	1	2.4
	<i>%60-41</i>	3	1	2.4
	<i>%40-21</i>	2	7	16.7
	<i>%20-1</i>	1	33	78.6
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusunda hazırlamış oldukları kavram ağlarının rubriğe göre puanlanmasından elde edilen verilere ait bulgular Grafik 1’de verilmiştir.





*Grafik 1. Kavram Ağlarının Rubriğe Göre Puanlanmasından Elde Edilen Verilerin Dağılımı*

Grafik 1 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağlarından en çok 9 kavram ağı ile 11 puan aldıkları ve en az 1 kavram ağı ile 18 ve 20 puan aldıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağlarından en yüksek puanın 20 (1 kavram ağı) ve en düşük puanın 7 (2 kavram ağı) olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağlarından aldıkları puanlar çoğunlukla (27 kavram ağı) 10-15 puan aralığındadır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağlarında 21-25 puan aralığında kavram ağının olmadığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerinin laboratuvar uygulamaları ve kavram ağları yoluyla geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmaya ait bulgulardan elde edilen sonuçlar ve sonuçların nedenleri alanyazın ile tartışılarak bu bölümde verilmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen 32 anahtar kavrama göre “Anahtar Kavramlar” temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram ağlarında 7-18 anahtar kavrama yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca 19-24 anahtar kavrama yer verilen kavram ağlarının olduğu da görülmektedir. Araştırma kapsamında belirlenen 5 anahtar gruptan “Anahtar Gruplar” temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram ağlarının çoğunda 1-3 arasında anahtar gruba yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 4

anahtar gruba yer veren fen bilgisi öğretmen adaylarının olduğu da belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusu ile ilgili anahtar kavramların ve grupların bir kısmını öğrendikleri söylenebilir. Bu öğrenmelerin gerçekleşmesinde öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında yaptıkları deneylerin ve kavram ağı hazırlarken yaptıkları araştırmaların etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde kavram ağlarının ve deneylerin kavram öğretiminde etkili olduğu sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir (Dilek ve Yürük, 2013; Fitzgerald, Elmore, Kung ve Stennen, 2017; Gödek, Polat ve Kaya, 2018; Patrizi, Ice ve Burgess, 2013; Reza ve Azizah, 2019).

Deney ve etkinlik yapılarak gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar soyut ifadelerin (kavramların) öğrenilmesinde ve yaparak yaşayarak öğrenmede önemlidir (Çepni ve Ayvacı, 2006; Kesercioğlu, Balım, Öztürk ve Çavaş, 2004; Nelson, Clarke ve Dede, 2010; Yazıcı ve Kurt, 2018). Ketelhut, Nelson, Clarke ve Dede (2010) araştırmalarında öğrencilerin mikroskopla deney yapmaları ile hipotez ve deneyleri kurgulayarak kendini bir bilim insanı gibi hissedebileceğini belirtmektedirler. İlgili alanyazında fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusunda çok az kavram bildikleri ve bildikleri kavramların eksik veya hatalı olduğu sonuçları olan çalışmaların olduğu görülmektedir (Harman, 2012; Uzel ve diğ., 2011). Araştırmada kullanılan rubrikten en yüksek 25 puandır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram ağlarından sadece bir tanesinin 20 puan ve dört tanesinin 19 puan aldığı görülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan kavram ağlarının çoğunun 10-15 puan aralığında olduğu görülmektedir. “*Kavram Ağı Oluşturmada Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama*” temasında kavram ağı oluşturmada gruplardan önemli olanı vurgulamada fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun %20-1 yüzde seviyesinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre laboratuvar uygulamalarıyla ve kavram ağlarıyla yapılan uygulamanın fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı oluşturmada zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukların tam olarak giderilemediği görülmektedir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram ağlarından mikroskop konusunda istenen düzeyde olmadıkları ve düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bunun birçok nedeni olabilir. Nedenlerden biri olarak araştırmanın 16 ders saati kapsamında yapılması ve bu saatin az olması gösterilebilir. Bu çalışmada da görülmektedir ki bu tarz uygulamaların uzun süreli ol-

ması ve mümkün mertebe öğretmen adaylarının mikroskobu kullanarak öğrenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Zorlu (2016) ve Zorlu ve Sezek (2019) çalışmalarında uzun süreli uygulama yaptıkları ve uygulama sonucunda yöntemin etkililiğini daha iyi bir şekilde tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Uzun süren veya arayla birden fazla uygulama yapılan öğrencilerin dersleri daha iyi öğrendikleri görülmektedir (Zorlu, 2016).

“İçerdiği Anahtar Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu” temasından fen bilgisi öğretmen adaylarının yaptıkları kavram ağlarının çoğunda gruplarda yer alan kavramların %61-100’ü grup ismi ile uygundur. Elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı hazırlarken ilgili kavramları kullanarak uygun gruptandırma yaptıkları söylenebilir. “Anahtar Kavram Dışındaki Kavramlar” temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram ağlarında anahtar kavram dışında kullandıkları kavramlar incelendiğinde en çok 6-10 tane ve 21-üzeri kavrama yer verdikleri görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları hazırlamış oldukları 12 kavram ağında 11-20 arasında anahtar kavram kullanmışlardır. Elde edilen bulgulara göre laboratuvar uygulamalarıyla ve kavram ağlarıyla yapılan uygulamanın fen bilgisi öğretmen adaylarının önceden bildikleri kavramları ve uygulama esnasında mikroskop konusu ile ilgili anahtar kavramlar dışında kalan kavramları öğrendikleri de söylenebilir. Yeni bilgilerin öğrenilmesi önceki bilgilerin tekrar edilmesini ve canlanmasını sağlar (Güneş, 2007; Köksal ve Atalay, 2016; Onan, 2012). Bellekte büyük bilgi örüntülerini temsil edici yapılara ihtiyaç vardır. Organize edilmiş bilgi örüntülerini temsil eden veri yapılarına kavramsal yapı, çerçeve, şema denir (Senemoğlu, 2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram ağları sayesinde mikroskop konusundaki kavramlara ait şemalar oluşturdukları söylenebilir. Şema Kuramına göre yeni bilgi iyi gelişmiş, uygun bir şema içerisine yerleştirildiği takdirde hatırlanması daha kolay olur (Senemoğlu, 2018). Bilgiler birden çok kanal aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmalıdır. Öğretim sürecinde sadece işitsel değil, görsel kanallar da kullanılmalıdır. Bu ve benzeri uygulamalar, öğrencilerin doğru şemaları oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Bu çerçevede oluşturulmuş doğru şemalar, sonraki öğrenmelerde oluşturulacak şemalar üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır (Onan, 2012).

Araştırmadan elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının anahtar kavram dışında konu ile ilişkili birçok kavrama da kavram ağlarında

yer verdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre laboratuvar uygulamalarıyla ve kavram ağlarıyla yapılan uygulamanın fen bilgisi öğretmen adaylarının deney uygulamalarının ve kavram ağı hazırlamalarının mikroskop konusuna yönelik araştırmalar yapmalarını sağladığı söylenebilir. Fen bilgisi eğitiminde deney uygulamalarıyla verimliliği arttırabilmek için önceden sahip olunan bilgilerin ortaya konularak mevcut bilgilerin etkinleştirilip yeni bilgilerin anlamlı parçalar içerisinde düzenlenmeleri önemlidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2010). Özellikle fen derslerinde yapılan deneyler ve etkinlikler bilimsel gerçekleri öğrenmede, daha uzun süre akılda tutmada ve öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkilidir (Chiapetta ve Koballa, 2001; Hofstein ve Lunetta, 1980; Kapuscinski, 1981; Panichas, 2006; Switzer ve Shriner, 2000; Taşkın, 2008). Fen derslerinde aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla deneylerin yapılması konuları öğrenmede yararlar sağlamakta ve araştırmaya teşvik etmektedir (Demir, 2017; Demirçalı, 2016; Güldal, 2018; Halloun, 2006, 2007; Zorlu, 2016).

## Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda fen eğitiminde kavram öğretimine yardımcı olan kavram ağlarının kullanılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Çünkü araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağlarını hazırlamada zorlandıkları ve istenilen düzeyde kavram ağı oluşturamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca fen öğrenme ortamlarında kavram ağlarının yanı sıra kavramları gruplandırırken önemli grupları vurgulayacak çeşitli etkinliklere de yer verilebilir. Fen eğitiminde aktif öğrenmenin sağlanması ve temel bilgilerin uygulanarak öğrenilmesi için deneylerin yapılması ve bu deneylerde araç-gereçlerin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Fen eğitiminde mikroskop gibi teknik bilgi gerektiren araçların doğru bir biçimde kullanılması ve gerekli bilgilerin öğrenilmesi için kısa süreli uygulamalar yerine uzun süreli veya farklı zamanlarda dönemsel uygulamaların yapılması önerilmektedir. Özellikle fen bilgisi öğretmen adaylarının araç-gereçleri daha iyi öğrenebilecekleri uygulamalara laboratuvar derslerinde yer verilmesi ile ileride daha verimli deneyler yapılacağı ve böylece öğrenmede niteliğin artacağı düşünülmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Improving Learning Preservice Science Teachers'  
Concepts of Microscope Subject**

\*

Fulya Zorlu - Yusuf Zorlu

*Zonguldak Bülent Ecevit University, Kütahya Dumlupınar University,*

The microscope, a tool that allows learning in lessons since the early years in science training, enables to see microorganisms with the help of a lens assembly and examine the complex body system at cell level (Benzer and Demir, 2014; Kara, 2018; Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Microscopes give students the opportunity to observe the micron (micrometer) world that they can't see, providing ease of learning and conceptual understanding (Benzer and Demir, 2014; Kara, 2018; Nelson, Clarke and Dede, 2010). It should be revealed the level of learning of the relevant concepts in science subjects should be revealed by considering the difficulty of learning and understanding at the conceptual level (Gödek, Polat ve Kaya, 2018). In this context, semantic mappings applications can be used in science teaching (McIntosh, 1995). When the relevant field is examined, it is seen that there are studies carried out for different purposes related to the semantic mappings (Badr and Abu-Ayyash, 2019; Bölükbaş and Özdemir, 2009; Demir and Sezek, 2012; Dilek and Yürük, 2013; Lipson, 1995; Peşman and Bülbül, 2012; Sadeghi and Taghavi, 2014; Saragih, 2019; Tuna, 2013; Vaughan, Sumrall and Rose, 1998; Yılmaz and Çiviler, 2012). However, no study has been found on the development of concept learning through laboratory applications and semantic mappings. In addition, because of the use and importance of microscopes in science fields, science students must first fully and accurately learn about the relevant concepts in order to recognize and use microscopes. The aim of this study is to improve the preservice science teachers' learning about microscope concepts through laboratory applications and semantic mappings.

Action research method was used in the study. When the relevant literature examined, it was determined that there were problems in science education that the concepts and use of microscopes were not fully known (Basey, Mendelow and Ramos, 2000; Harman, 2012; Uzel, Diken, Yılmaz and Gül,

2011). In addition, it is seen that science teachers do not use or use a microscope in science courses (Benzer and Demir, 2014; Erişti and Tunca, 2012). In this context, this research was carried out in order to increase the nature of actions and teaching by taking into account the problems of science teachers knowing and using concepts related to the microscope while being a preservice science teacher in undergraduate programs. The sampling method was used for the purpose of the study. The aim is that the students who are applied are preservice science teachers who take the General Biology Laboratory-1 course. 42 preservice science teachers taking General Biology Laboratory-1 course in science teaching department of faculty of education of a public university participated in the study. Within the scope of the study, first week the semantic mappings and its features were given and examples were examined. The experiments determined in the next two weeks were conducted by the preservice science teachers in the laboratory. In the fourth week, they were asked to prepare semantic mappings for the concepts of microscope. 42 semantic mappings prepared by preservice science teachers were used as data collection tools. Rubrics were used to evaluate semantic mappings.

According to the 32 key concepts determined within the scope of the research, it was determined that the preservice science teachers contained 7-18 key concepts in the semantic mappings prepared by the "Key Concepts" theme. In the theme of "Key Groups" from 5 key groups determined within the scope of the research, it was determined that preservice science teachers were among 1-3 key groups in most of the semantic mappings prepared by the preservice science teachers. The preservice science teachers prepared most of the semantic mappings are in the range of 10-15 points. In the theme of "Highlighting What Is Important from Groups in Creating a Concept Network", science is 20-1 percent of the majority of the preservice science teachers in the semantic mapping to highlight what is important from groups. 61-100% of the concepts in groups are suitable for group name in most of the concepts made by the preservice science teachers from the theme "Eligibility of Groups by Key Concepts". According to the findings, science can be said that the preservice science teachers make appropriate groupings using the relevant concepts when preparing a semantic mapping. When examining the concepts used outside the key concept in the theme of "Concepts Other than Key Concept", it is seen that there are up to 6-10 and 21-over grips in the concepts that preservice

science teachers prepare. It has been determined that the applied made with laboratory applications and semantic mappings enables preservice science teachers to learn key concepts and groups related to the microscope subject and partially eliminates the difficulties in forming a semantic mapping. In addition, they learned the concepts they knew before and other concepts that were not relevant to the microscope subject during the application.

### **Kaynakça / References**

- Açıkgoz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Arslan, O., Bahar, M. ve Özel, Ç. A. (2011). *Genel biyoloji laboratuvar kılavuzu*. Ankara: Palme.
- Avery, P. G., Baker, J. ve Gross, S. H. (1996). Mapping learning at the secondary level. *The Social Studies*, 87(5), 217-223. doi:10.1080/00377996.1996.9958442
- Badr, H. M. ve Abu-Ayyash, E. A. S. (2019). Semantic mapping or rote memorisation: Which strategy is more effective for students' acquisition and memorization of 12 vocabulary? *Journal of Education and Learning*, 8(3), 158-174.
- Basey, J. M., Mendelow, T. N. ve Ramos, C. N. (2000). Current trends of community college lab curricula in biology: An analysis of inquiry, technology and content. *Journal of Biological Education*, 34(2), 80-86. doi: 10.1080/00219266.2000.9655690
- Benzer, E. ve Demir S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop kullanım bilgilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-21.
- Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-43.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2010). *Cognitive psychology and instruction* (5. Baskı). USA: Pearson.
- Çepni, S. ve Ayvacı, S. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Chiappeta, E. L. ve T. R. Koballa (2001). *Science instruction in the middle and secondary schools* (7. baskı). USA: Prentice Hall.
- Demir, A. (2017). *Modellemeye dayalı etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin heyelan konusundaki informal muhakemelerinin ve argümanlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

- Demirçalı, S. (2016). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve zihinsel model gelişimlerine etkisi: 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi-uzay bilmecesi ünitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilek, Y. ve Yürük, N. (2013). Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at preintermediate level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1531-1544.
- Dökme, İ., Doğan, A. ve Yılmaz, M. (2010). *Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları I-II*. Ankara: Palme.
- Efe, N. (2000). *Genel biyoloji laboratuvarı*. Erzurum: Bakanlar Media.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Elçin, A. E., Erkoç, F., Atik, A. D., Selvi, M., Sarıkaya, R. ve Öztekin, M. (2010). *Biyoloji laboratuvarının temelleri*. Ankara: Palme.
- Erişti, B. ve Tunca, N. (2012). Opinions of primary school science and technology teachers about developing students' affective competence. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(1), 36-54.
- Fitzgerald, W. J., Elmore, J., Kung, M. ve Stennen, A. J. (2017). The conceptual complexity of vocabulary in elementary-grades core science program textbooks. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 417-442. doi: 10.1002/rrq.184
- Gödek, Y., Polat, D. ve Kaya, V. H. (2018). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanlışları Kavram yanlışlarının tespiti-giderilmesi ve uygulamalı örnekler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Green, S. ve Smith III, J. (2005). Small things draw big interest. *Science and Children*, 42(4), 30-34.
- Güldal, C. G. (2018). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve fen kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Halloun, I. (2006). *Modeling theory in science education*. Netherlands: Springer.
- Halloun, I. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education*, 16(7), 653-697. doi:10.1007/s11191-006-9004-3
- Harman, G. (2012). Analyze the prospective elementary teachers' information's about laboratory equipments that are used in science and technology teaching. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 122-127.



- Heimlich, J. E. ve Pittelman, S. D. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: IRA Publications.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (1980). The role of the laboratory in science teaching: Research Implications. Sözlü bildiri, *The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Nisan 11-13, Boston.
- İnel-Ekici, D. (2014). Kavram öğretimi. Şengül S. Anagün ve Nil Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi içinde* (s. 381-413). Ankara: Anı.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). [A short guide to action research.] (Çev. Edt. Y. Uzuner ve M. Özten-Anay) Ankara: Anı. (Orijinal yayın tarihi, 2012)
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Haçettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Kapuscinski, B. (1981). The purpose of laboratory instruction in high school chemistry: A historical overview. *Journal of Chemical Education*, 58(2), 194-197.
- Kara, Y. (2018). Determining the effects of microscope simulation on achievement, ability, reports, and opinions about microscope in general biology laboratory course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1981-1990. doi: 10.13189/ujer.2018.060917
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Öztürk, İ. ve Çavaş, B. (2004). *Biyoloji uygulamaları-I*. İzmir: Gema Gelişim Basım.
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J. ve Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56-68.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Konya: Eğitim.
- Lipson, M. (1995). The effect of semantic mapping instruction on prose comprehension of below-level college readers. *Reading Research and Instruction*, 34(4), 367-378. doi:10.1080/19388079509558192
- McCoy, K. M., Maag, J. W. ve Rucker, S. (1989). Semantic mapping as a communication tool in classrooms for the seriously emotionally handicapped. *Behavioral Disorders*, 14(4), 226-235.
- McIntosh, A. (1995). Conceptual teaching + semantic mapping = discovering connections. *Perspectives in Education and Deafness*, 14(1), 11-17.
- Merraim, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Ankara: Nobel.
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Panichas, M. A. (2006). *Formative evaluation of traditional instruction and cooperative inquiry projects in undergraduate chemistry laboratory courses* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boston College, United States, Massachusetts.
- Patrizi, C., Ice, P. ve Burgess, M. (2013). Semantic mapping of learning assets to align curriculum and evidence learning effectiveness in business education. *Business Education & Accreditation*, 5(1), 117-228.
- Peşman, H. ve Bülbül, M. Ş. (2012). Postmodern bir drama uygulaması: mekanik kavramları kullanılarak hazırlanmış kavram ağı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 453-458.
- Reza, N. A. & Azizah, N. A. (2019). Semantic mapping strategy on students' vocabulary learning result. *Lingua Jurnal Pendidikan Bahasa*, 15(2), 27-34. doi:10.34005/lingua.v15i2.357
- Sadeghi, K. ve Taghavi, E. (2014). The relationship between semantic mapping instruction, reading comprehension and recall of Iranian undergraduates reading English texts. *Mextesol Journal*, 38(1), 1-13.
- Saragih, E. (2019). The effect of semantic mapping technique on technical vocabulary mastery for midwifery students. *Studies in English Language and Education*, 6(2), 333-342. doi:10.24815/siele.v6i2.14786
- Schewel, R. (1989). Semantic mapping: A study skills strategy. *Academic Therapy*, 24(4), 439-447. doi:10.1177/105345128902400407
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-Kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Ankara: Anı.
- Switzer, P. V. ve Shriner, W. M. (2000). Mimicking the scientific process in the upper-division laboratory. *Bioscience*, 50(2), 157-162. doi:10.1641/0006-3568(2000)050[0157:mtspit]2.3.co;2
- Taşkın, Ö. (2008). *Fen ve Teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuna, F. (2013). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde kavram ağı yönteminin öğrencilerin başarısına etkisi ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 985-996.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). *Türk dil kurumu sözlükleri*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>

- Uzel, N., Diken, E. H., Yılmaz, M. ve Gül, A. (2011). The problems that science and technology and biology student teachers face in the use of microscopes and determining the causes of these problems. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Nisan 27-29, Antalya-Türkiye.
- Vaughan, M. N., Sumrall, J. ve Rose, L. H. (1998). Preservice teachers use the newspaper to teach science and social studies literacy. *Journal of Elementary Science Education*, 10(2), 1-19. doi:10.1007/bf03173781
- Washington, V. M. (1988). Report writing: A practical application of semantic mapping. *The Teacher Educator*, 24(1), 24-30. doi:10.1080/08878738809554930
- Yazıcı, M. ve Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320.
- Yılmaz, K. ve Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Zorlu, F. (2016). *Fen Bilimleri dersinin öğretiminde Solomon araştırma deseninin işbirlikli öğrenme modeline uygulanmasının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zorlu, F. ve Sezek, F. (2019). Students' opinions about the effect of the application of learning together and group investigation methods at different intervals on the features of cooperative learning model. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 10-24.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Zorlu, F. ve Zorlu, Y. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3582-3600. DOI: 10.26466/opus.647849

## Kore Gazileri Üzerine Nitel Bir Çalışma: Merzifonlu Kore Gazileri

DOI: 10.26466/opus.642103

\*

Nazan Kahraman\*

\* Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amasya/Türkiye  
E-Posta: [nazkahraman@gmail.com](mailto:nazkahraman@gmail.com) ORCID: [0000-0003-1001-2243](https://orcid.org/0000-0003-1001-2243)

### Öz

*Kore Savaşı hem II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan ilk sıcak çatışma olması ve hem de, Türkiye'nin sınırları dışında gerçekleşen bir savaşa katılması nedeniyle de oldukça önemlidir. Birleşmiş Milletlerin çağrısına uyan ilk ülkelerden birisi olan Türkiye, savaş süresince ve hatta savaştan sonra bölgede oluşturulan Barış Gücü için asker göndermeye devam etmiştir. Türkiye'nin hemen her yerinden daha önce adını bile duymadıkları bir bölgede sürmekte olan savaşa giden Türk askerinin Kore'de gösterdiği başarılar, savaşın seyrini değiştirmiştir. Savaşta şehit olan ve kaybolan askerlerin dışında Türkiye'ye dönenlere, "gazi" unvanı verilerek ekonomik ve sosyal haklardan faydalanmaları sağlanmıştır. Bu çalışma Kore gazilerinin savaşa ilişkin deneyim ve algılarını öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş ve geliştirilen görüşme formu aracılığıyla Amasya ili Merzifon ilçesinde yaşayan Kore gazileriyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmanın en önemli sonucu, dönemin basınında sıkça dile getirilen, konu hakkında yazılan araştırmalarda da belirtilen "gönüllülük" konusunun görüşülen gazilerden birisi hariç diğerleri için söz konusu olmamasıdır. Bir başka sonuç ise, kamuoyunda oluşan "dünya barışını kurtarma" amacının görüşülen gaziler tarafından paylaşılmamasıdır. Ayrıca gaziler, savaşın taraflarını bilmediklerinden dönemin kitle iletişim araçları olan gazete ve radyoda belirtildiğinin aksine, savaşı komünizm-demokrasi ekseninde değerlendirmemektedir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, görüşülen gazilerden hiç birinin savaş hakkında bilgisi olmamasıdır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kore savaşı, Kore gazileri, gönüllü, Merzifon*

## A Qualitative Study on Korean War Ghazis: Korean Ghazis War from Merzifon

\*

### Abstract

*Korean War is so important that it is the first hot battle after World War II. and Turkey participated in a war beyond her borders. Turkey is one of the first countries, which respond UN call, and she continued to send troops for the Peace Force in the region during and after the war. The succeeded of the soldiers, who went to fight in a battle, which was placed in a country they had known before, Besides the losts and martyrs of the War, the ones who returned took title of Ghazi and benefited from social and economic rights. This study was conducted to learn experience and perceptions of Korean Ghazis. Qualitaive analysis was made in the survey and deep interviews were conducted with Korean Ghazis, who reside in Merzifon Amasya, by means of developed forms. The most important result of the research is that the "volunteerism" issue, which was often expressed in the press, was never the case for none of the interviewed ghazis except one of them. Another result is that the ghazis interviewed did not share the objective of "rescuing the peace in the world" Besides that the ghazis did not elaborate the war as between communism and democracy since they did not know about the parties. Another important result of the research is that the interviewed ghazis had no knowledge about the war.*

**Keywords:** *Korean war, Korean ghazis, volunteer, Merzifon*

## Giriş

İkinci Dünya Savaşından sonra yaşanan ilk sıcak çatışma olan Kore Savaşı, 25 Haziran 1950'de başlamıştır (Oran, 2001, s.547). Savaş sonrası Avrupa'da görülen belirsizlikle birlikte dünya, bir tarafında Amerika (ABD), diğer tarafında Sovyetler Birliği (SSCB) bulunduğu iki kutuplu bir yapıya bürünürken aynı zamanda bu iki gücün liderliğinde "soğuk savaş" adıyla yeni bir çatışma ortamına girmiştir (Erhan, 1996, s.260-261). İkinci Dünya Savaşı sonrası, ABD ve SSCB arasında varılan anlaşma gereği, resmen ikiye bölünen Kore Yarımadası'nın kuzeyinde SSCB denetiminde Kore Demokratik Cumhuriyeti ve güneyinde de Kore Cumhuriyeti adıyla iki farklı devlet kurulmuştur (Sander, 1994, s.189). Dolayısıyla bölgeye doğrudan müdahil olan Amerika ve SSCB, üç yıl sürecek bu savaşın da doğrudan tarafı olmuşlardır. Savaşın başlamasıyla birlikte Güney Kore'nin yanında yer alan Amerika'nın girişimleriyle toplanan Birleşmiş Milletler (BM) Güvenlik Konseyi, yine Amerika'nın isteğiyle tüm üye devletlere Kuzey Kore'nin saldırısına uğrayan Güney Kore için acil yardım çağrısında bulunmuştur (Aydın Tarihi, 1950, s.112-115).

BM'nin çağrısına olumlu cevap vererek savaşa asker gönderen ilk ülke Türkiye olmuştur (Erkin, 1993, s.154). Kararını 25 Temmuz 1950'de açıklayan Türkiye'nin ne bölgedeki savaş ile ne de yardım eli uzatılan Güney Kore, Kore Yarımadası ve hatta Uzakdoğu ile doğrudan bir ilgisi/ilişkisi yoktur (Sadak, 1950, s.1). Türkiye, ilki 25 Eylül 1950'de, 5100 kişi olmak üzere 1953'te ateşkes ilan edilene kadar Kore'ye toplam 24.822 asker göndermiştir ve Türkiye'nin bu savaşta zayıtı; 721 şehit, 175 kayıp, 2147 yaralı olmak üzere toplam 3043 kişi olarak gerçekleşmiştir (Erkilet, 1975, s.417-444). Savaş sona erdikten sonra da bölgede barışı devam ettirmek amacıyla Türkiye, 1971 yılına kadar asker göndermeye devam etmiştir (Gaziler, 2014, s.8). Savaşın bitiminde sonra gönderilen 6 Tugay ile birlikte Türkiye'nin Kore Savaşına gönderdiği asker sayısı toplam 50 binden fazladır (Gaziler, 2013, s.3-5).

Kore Savaşı, Türkiye'nin sınırları dışında bir bölgeye ilk defa asker göndermesi nedeniyle oldukça önemlidir. Ayrıca Türkiye, Kore Savaşı devam ederken NATO'ya girmiş ve iki kutuplu dünyada dış politik tercihinin Amerika yanında ve SSCB karşısında olduğunu ilan etmiştir. Asker gönderme kararı ve kararın alınması sürecinde hükümetin tek başına hareket etmesi ise, Kore Savaşının bir iç politika konusu olarak tartışılmasına neden olmuştur.

Hükümetin asker gönderme kararı ile birlikte kamuoyunun gündemine gelen Kore meselesi, Türk askerinin fiili olarak savaşa dahil olmasıyla birlikte daha yaygın toplum kesimleri tarafından ve daha yakından takip edilen bir olaya dönüşmüştür. Hükümetin kararını mitingler ve yardım kampanyalarıyla özellikle büyük şehirlerde destekleyen üniversite öğrencileri ve siyasi parti temsilcilerine, Kore birliğinin oluşturulmasından itibaren tüm toplum kesimleri de katılmıştır. Kore savaşını kendi vatan savunması gibi görerek verdiği mücadele ile savaşta gösterdiği başarı ve bununla birlikte şehid olanların varlığı Kore'yi uzun süre kamuoyunun gündeminde tutmuştur.

Bu çalışma, dünya barışını korumak adına, hiç bilmedikleri bir coğrafyada adeta vatan savunması yapar gibi çarpışan ve gazilerin, Kore savaşı ve bu süreçte yaşananlara ilişkin deneyimlerini öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, Amasyanın Merzifon ilçesinde yaşayan yedi Kore gazisiyle derinlemesine görüşme yapılmış ve savaştan önce, savaş esnasında ve savaştan sonrasına ilişkin bilgi ve deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Türkiye'nin Savaşa Katılma Kararı ve Kararın Yansımaları**

Uzakdoğu'da başlayan bu savaş, çok kısa bir süre içinde, "komünist Kuzey Kore'nin dünya barışına saldırısı" şeklinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin gündemine gelmiş ve hükümetin BM yanında alacağı barış yanlısı tavır, Meclis kararı olarak benimsenmiştir (TBMMTD, 30.06.1950, s.310-312). Kamuoyunda Kuzey Kore'nin Sovyetler Birliği tarafından desteklenmesi nedeniyle Türkiye için "komünizm tehdidi" olarak algılanan savaş için, BM ile işbirliği yapan hükümetin kararı oldukça olumlu karşılanmıştır (Cumhuriyet, 21 Temmuz 1950, s.1-3). Diğer taraftan sembolik bir yardımın, Türkiye'nin Amerika ile yakınlaşmasını sağlayacağı, Amerikan yardımlarını artıracığı ve Türkiye'nin uzun dönemli çıkarlarına hizmet edeceği savunulmuştur (Fenik, 1950, s.1; Akşam, 25 Temmuz 1950, s.1).

Fakat çok geçmeden hükümet, bir adım daha ileri giderek ve "üzerine düşeni, zamanında yaptığını belirterek" çok tartışılacak bir karar almış ve Türkiye'nin askeri bir birlik ile fiili olarak savaşa katılacağını BM'ye bildirmiştir (TBMMTD, 01.11.1950, s.10). Hükümet, bunun bir savaş kararı olmadığını, uluslararası yükümlülükleri yerine getirmek için verildiğini söylese de Meclis tatildeyken alınan bu karar (Aydemir, 1993, s.292), anayasa ihlali olarak değerlendirilmiş ve muhalefetten yoğun eleştiri almıştır (Erim, 1950, s.1-4).

Aslında muhalefetin karara değil, kendilerine danışılmadan alınmış olmasına yani kararın içeriğine değil alınma şekline karşı çıktığı, süreç içinde ortaya çıkmıştır (Adıvar, 1950, s.1). Ayrıca savaşın hür dünya ile komünizm arasında cereyan ettiği düşüncesi (Faik, 2001, s.133) ve Kore kararına ilişkin herhangi bir eleştirinin, Sovyet ve komünizm yanlısı olarak değerlendirilmesi nedeniyle muhalefetin itirazı fazla uzun sürmemiştir (Karacan, 1950, s.1).

Kore meselesinin ilişkilendirildiği bir diğer husus, Türkiye'nin NATO üyeliğidir. Çünkü hükümet asker gönderme kararının hemen ardından (1 Ağustos 1950) NATO'ya girmek için başvuruda bulunmuştur. Bunu destekleyecek şekilde gazeteci Ahmet Emin Yalman, başbakanın kendisini çağırarak, NATO'ya girebilmek için Kore Savaşına asker gönderme kararı aldığını ve basın bu kararı desteklemesini istediğini belirtmiştir (Yalman, 1997, s.1536). Ayrıca Türkiye'nin NATO'ya kabul edilmesi münasebetiyle 18 Şubat 1952 tarihinde TBMM'de bir konuşma yapan Başbakan Menderes, Kore ve NATO ilişkisini çok net ifade etmiştir:

- *“Kore Harbi Türkiye’yi Atlantik Misakına götüren hâdiseler zincirinin en ehemmiyetli bir halkasını teşkil etmiştir... Bu itibarla Kore’de vatan müdafası uğrunda canlarını vererek Türkiye’nin emniyeti, dâvasına eşsiz bir hizmette bulunmuş olan aziz şehitlerimizin ruhlarını burada tazimle anarken bütün Kore kahramanlarımıza ve Türk Ordusuna minnet ve şükran borçlarımızı da ifa ediyoruz.” (TBMMTD, 18.02.1952, s. 322).*

Öte yandan Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Misak-ı Milli sınırları dışında bir bölgeye ilk defa asker gönderme kararını veren iktidar olarak Demokrat Parti'nin, bu karar verirken yirmi yedi yıllık Tek Parti iktidarını devirmesine neden olan halk desteğini hesaba katmış olması muhtemeldir. Mim Kemal Öke (1990, s. 66), Türkiye kamuoyunun ABD'de de bile görülmemiş bir ilgiyle hükümete destek verdiğini belirtir. Hükümete yakın grupların öncülüğünde başlayan destek gösterilerine Mecliste grubu bulunan partilerin örgütleri de katılmış ve İstanbul başta olmak üzere birçok yerde komünizmi tel'in mitingleri düzenlenmiştir (Milliyet, 1950, s.1-5). Ayrıca babası Demokrat Parti milletvekili olan bir gencin “gönüllü” kampanyası başlatılmak üzere, “Tecavüze Uğrayan Hür Milletlere Türkiye’den Yardım” adıyla kurduğu derneğe daha kurulur kurulmaz onlarca başvuru olmuştur. Fakat amacı, bir Kore lejyonu kurarak “zulme ve komünizme karşı savaşmak” olan kampan-



yaya destek veren ve gönüllü olanların bunun karşılığında ücret talep etmeleri (Cumhuriyet, 1950, s.1-3) de halkın “gönüllülük” konusunda kampanyayı düzenleyenlerle farklı düşüncelere sahip olduğunu akla getirmektedir.

Türkiye kamuoyunda Kore savaşına asker gönderme kararına tek karşı çıkış, Kore’de yaşanmakta olan savaşın barışçıl yollarla çözülmesi önerisi ile 28 Temmuz 1950’de bir bildiri yayınlayan (Atılğan, 2007, s.530-531) ve hatta bu bildiriye Ankara Radyosunda okuyan Türk Barışseverler Cemiyeti’nden gelir (Sargın, 2005, s.55). Cemiyet, hükümetin başlangıçta benimsediği savaşa fiili olarak katılmama kararının ABD baskısıyla değiştirildiğini iddia ederek, Türkiye’nin kararına karşı çıkmıştır (Pulur, 1990, s.3). Bu karşı çıkış nedeniyle Cemiyet üyeleri, polis kovuşturmasına uğrayacak ve komünizm propagandası yaptıkları gerekçesiyle yargılanmışlardır (Milliyet, 1950, s.1). En bariz ifadesini Tahsin Yazıcı’nın Kore’ye giden Türk askeri için yazdığı Kore Marşında bulan bu düşünce aynı zamanda hükümetin kararına olası bir karşı çıkışı, komünizm yanlısı olmakla eşdeğer tutmuştur. Kore marşı şöyledir:

- *“Milletle, devletle birdir oyumuz/Cihanla savaştı şanlı soyumuz./ Güneye, kuzeye, doğu, batıya/ Kore’ye uzandı sınır boyumuz. Yaşasın Vatan, yaşasın Millet/ Savaşmak Türklüğün canına minnet./ Eskiden türküümüz Alo Yemen’di/ Bugün de Kore’ye attık kemendi/ Türklüğün verdiği şanlı karar/ Moskoftan gayri cihan beğendi./ Yaşasın Vatan, yaşasın Millet/ Savaşmak Türklüğün canına minnet/ Hürriyet uğruna barış yolunda/ Yardımı reddetmek Türklüğe zillet...”* (Yazıcı, 1963, s. 67).

Kamuoyunun yoğun ilgisi ve basının da desteği ile dünya barışını korumak adına Kore’ye giden Türk askeri, savaşı adeta yurt savunması gibi görmüş ve savaşın seyrini değiştirmiştir. Cephedeki görevlerini tamamladıktan sonra geri dönebilen ve gazilik unvanı alanlar için ise Kore, oldukça önemli bir deneyim olarak kalmıştır.

## **“Gazi” ve “şehit” kavramları üzerine**

Toplumsal hayatımızda oldukça önemli bir kavram olan “gazi” kavramının kökeninde, İslamiyet öncesi Orta Asya Türklerinin toplumsal hayatında önemli yeri olan “alp” ve Müslüman toplumları için oldukça önemli olan “cihad” kavrayışları vardır. Bir başka ifadeyle araştırmamıza konu olan hedef kitlenin de içinde bulunduğu ve toplumumuzda sayıları her geçen gün artan

gaziler ve bununla ilgili olarak “gazilik” kavramı, biri “Türklük”, diğeri “Müslümanlık” üzerinden iki kaynaktan beslenmektedir.

Orta Asya Türklerinde göçebe devrinin ideal insanı olan dışa dönük, göçebe ve avcı insan tipini ifade eden ve Oğuz Kaan gibi Türk hükümdarlarında temsilini bulan “Alp tipi”dir (Kaplan, 1952, s. 400). Kahramanlık, cesaret ve dünyaya egemen olma isteği gibi özellikler taşıyan “alp tipi”, Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşunda halkın en rağbet gösterdiği kesimdir (Mardin, 2007, s.89). Öte yandan kelime anlamı, "hücum etmek, savaşmak, yağmalamak; din uğrunda cihad etmek" manasına gelen “gaza” (Kafadar, 1996, s.443), İslam toplumlarının en yüksek değerleri arasındadır (Mardin, 2007, s.88). Kur’an-ı Kerim’de çok defa geçen “cihad”, İslam uğruna kâfirlere karşı açılan kutsal savaş anlamına gelmektedir. İman etmenin gerektirdiği dini bir yükümlülük olan “cihad”, her Müslümana verilmiş bir görevdir (Rodinson, 2003, s.157-158). Gazi ise, gaza (gazve) eylemini gerçekleştiren kişidir ve Osmanlı İmparatorluğunda, savaşta başarı kazanan kumandanlara hatta hükümdarlara “gazi”lik, unvanı olarak verilmiştir (Kafadar, 1996, s.448). Anadolu’nun Türkleşmesi ve Osmanlı devletinin kurulması sürecinde katkıları oldukça fazla olan bu kişiler, ilk padişahlar Osman Bey ve Orhan Bey tarafından fethedilen toprakları, dirlik olarak vermek şeklinde ödüllendirilmişlerdir (Kafadar, 1996, s. 440). Kapitalizmin gelişemediği Osmanlı ekonomik hayatı içinde toprağa bağlı olarak hareket kabiliyeti son derece sınırlı olan Türk ve Müslüman tebaanın imparatorluğun sınırlarını genişletecek bir fetih hareketine katılmasının sağlayan bu maddi karşılık, toplumsal hayatta varlık gösterme ve güç elde etme şeklinde tezahür etmiştir (Mardin, 2007, s.87). Günümüzde de devletin gazilerin sosyal ve ekonomik olarak yaşam standartlarının yükseltilmesine katkı sağlama çabası olarak devam eden bu durumun yanı sıra, “gaza” ve “gazilik”in Osmanlı İmparatorluğundan günümüze kültürünün özü, vatanseverliğin temeli, birlik beraberliği sağlayıcı gücü olduğunu (Mardin, 2006: 354-400) ve manevi yönünün, maddi yönü ile kıyaslanamayacak derecede olduğunu belirtmek gerekir.

Gaziliğin yanındaki ve onun kadar (hatta ondan daha) önemli olan kavram, ebedi hayata dair olan “şehitlik”tir. Çünkü bir Müslüman Allah yolunda girdiği savaştan çıkmazsa yani savaşta ölürse o zaman da “şehit” olur. Arapçada “bir olaya şahit olmak, bildiğini söyleyip tanıklık etmek, bir yerde bir işlevi olan “hazır bulunmak” gibi anlamlara gelen şehâdet mastarından türeyen şehîd, İslam dininde Allah yolunda öldürülen Müslümanı ifade eder

(Kafadar, 1996, s.280). Şehit, canını Allah yolunda feda ederek cenneti hak eden ve ölümsüzlüğe erişen kişidir. İslamiyet'teki en önemli kabullerden birisi, her canlının doğduğu andan itibaren kaderinin ölüm olduğu yani her canlının mutlaka ölümü tadacağıdır. Diğer taraftan ebedi ve gerçek hayat, kişinin bu dünyada yaşadığı değil, bu dünyada yaptıklarıyla hak edeceği ahirettir. Dolayısıyla bir Müslüman için kısa olan bu dünya için değil, tek gerçek olan "öteki dünya" için çalışmak esastır ve şehitlik, Müslümanlar için ebedi hayatı hak etmenin yollarından birisidir. Kuran-ı Kerim'de şehitlerin ölümsüzlüğüne ilişkin ifadelerden birisi, "Allah yolunda öldürülenleri sakın ölü sanmayın. Bilakis onlar diridirler; Rableri yanında rızıklara mazhar olmaktadır" (Âl-i İmrân 3/169). Kuran'ın değişik ayetlerinde şehitlerin günahları affedilerek cennete gideceği ve en yüksek mertebeye olan peygamberlerle birlikte olacağını belirtilerek şehitlik özendirilmektedir (Can, 2015, s.1040).

Şehitliğin özendirildiği bir diğer konu ise, şehitlerin sadece kendilerinin ölümsüz hayatı hak ettikleri değil, akrabalarına şefaathane edebileceği inancıdır. Yani Allah yolunda savaşırken ölen ve şehit olan bir Müslüman, akrabalarının günahlarının bağışlanması için Allah'tan yardım isteyebilecek ve onların cennete kabulüne yardım edebilecektir. (Kurt, 2012, s.209). Şefaathane, ahirette peygamberlerin ve kendilerine izin verilen kimselerin müminlerin bağışlanması için Allah katında niyazda bulunmalarıdır (Kafadar, 1996, s.411). Bu inancın kaynağı olarak, Hz. Muhammed, İslam'ın yayılmaya başladığı dönemlerde savaşlarda hayatını kaybeden Müslümanlara başsağlığı dilediğinde, bütün şehitlerin cennete gideceklerini ve yakınlarına da şefaathane edeceklerini belirtmesi gösterilmektedir (Altun, 2010, s.239).

Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve gelişme dönemlerinde oldukça önemli "gaza" ve "gazilik" idealleri, Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşu ile birlikte devam etmiştir. Vatan savunması üzerinden Mustafa Kemal Atatürk'e Sakarya Zaferinin hemen ardından (19 Eylül 1921) TBMM tarafından verilen "gazilik" unvanı, yine aynı nedenle Millî Mücadeleye katılan ve maddalya alanlara da verilmiştir. Türkiye'nin dünya sistemi içinde yerini almaya başlaması, Birleşmiş Milletler ve NATO gibi ulus-üstü güvenlik teşkilatları içinde yer alması, taraf olduğu savaşlar doğrudan vatan savunması içermese bile, savaşa katılanlar gazi olarak adlandırılmıştır. Bu anlamda ilk deneyim Kore Savaşı'dır. Bir başka ifadeyle, Türkiye'nin kendi sınırları dışında bir

bölgede savaşa katılan askerlere gazilik unvanının verildiği ilk savaş Kore Savaşı'dır. Çalışmanın amacı, gazilerin bu durumu nasıl gördüğünü anlamaya çalışmaktır.

## **Amaç ve Yöntem**

### *Araştırmanın Amacı*

Kore gazilerini konu edinen bu çalışmanın amacı, Kore savaşına katılarak gazilik ünvanı alan kişilerin savaşa ilişkin bilgi ve algı düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Alt maçlar ise: Kore Savaşının başladığı ve Türkiye'nin katılma kararı aldığı süreçteki bilgi düzeylerinin ne olduğu; savaşı nasıl öğrendikleri; savaşa nasıl katıldıkları ve daha önemlisi bu kararı nasıl verdikleri; gönüllü olup olmadıkları, oldularsa neden gönüllü oldukları; cepheye hazırlık süreçlerini nasıl yaşadıkları ve nasıl anlamlandırdıkları; cephedeki deneyimleri; savaşın toplumsal ve ekonomik hayatlarını nasıl etkilediği; bugün geriye baktıklarında tüm bunları nasıl okuduklarıdır.

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma yaşayan Kore Gazilerinin, ülke sınırları dışında bir savaşa ilişkin deneyimleri, algıları ve savaşa yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya yönelik nitel bir çalışmadır. Çünkü nitel araştırmada, görüşme, gözlem ve basılı kaynakların analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Araştırmanın deseninde, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78).

Araştırmada görüşme yöntemi benimsenmiş ve araştırmaya dahil edilen kişilerle yüz yüze ve derinlemesine görüşme yapılmıştır. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak görüşme (Karasar, 2016, s.210), sadece konuşma ve dinleme gibi iletişim becerileri ile sınırlı olmadığından ve duyarlılık, disiplin, öngörü gibi bir takım yetkinlikler gerektirdiğinden kolay bir yöntem değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Çünkü görüşme, kişilerin, tutum, niyet, algı ve yorumlarını, yani gözlenemeyeni anlamaya çalışmadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.148). Nitel araştırmalarda veri toplama tekniği olarak görüşme bir taraftan, görüşme yapılan kişilere kendilerini ifade etme fırsatı verirken, diğer taraftan araştırmacıya da görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını, duygu, düşünce ve tecrübelerini ve anlam dünyalarına ilişkin kategoriler ve mantıksal çerçeveyi görüşülenin ifadeleriyle derinlemesine anlama fırsatı sunar (McCracken, 1988, s.9-10).

Görüşülen gazilerin, Kore Savaşı'na ilişkin tüm bilgi düzeyleri, deneyimleri ve algılamalarını ortaya çıkarmak için, görüşme formu kullanılmıştır. Bunun nedeni, görüşülecek kişilerin yaşlarının oldukça ilerlemiş olması, bireysel farklılıkları, görüşmenin yapılacağı ortam, araştırmaya konu olan olayın üzerinden yarım yüzyıldan fazla zaman geçmiş olması gibi unsurlardır. Yine bu nedenlerden dolayı, görüşme sorularının basit, anlaşılır ve açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir.

### *Veri Toplama Süreci*

Kore Savaşı hakkında savaşa katılan kişiler ya da araştırmacılar tarafından yazılmış kitaplar, makaleler, savaş süresince yayımlanan gazeteler aracılığıyla konu hakkında bilgi edinilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Özellikle süreli yayınlar olarak gazeteler, konunun kamuoyu gündemine nasıl getirildiği, hangi bağlamda tartışıldığının ortaya çıkarılması açısından oldukça faydalı olmuştur. Çünkü veri kaynakları içinde sayılan ve yazılı kaynaklardan olan gazeteler, toplumsal olayların izlenmesinde araştırmacı için oldukça önemlidir (Aziz, 2015, s. 63). Literatür taraması sonucunda Kore gazilerinin Kore savaşı hakkındaki düşünceleri, savaşa katılım süreçleri, savaşa ilişkin deneyimleri, savaşın yaşamlarına etkisi hakkında detaylı bilgi alabilmek için görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında, araştırmaya katılan Kore gazilerinin doğum tarihi, meslek, medeni durum gibi demografik özellikleri sorulmuş; ikinci kısımda ise, Kore savaşına ilişkin bilgi, deneyim ve algılarını ölçmeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular altı bölüm halinde hazırlanmıştır. İlk bölümde gazilerin savaşa katılmadan önceki yaşamları ve savaşı nasıl duyduklarına ilişkin altı soru; ikinci bölümde, gazilerin savaş öncesi bilgi, düşünce ve algılarını ölçmek için ayrıntı ve açıklamaya yönelik alternatif sorularla yedi soru sorulmuştur. Üçüncü bölümde gazilerin önce birliklerinden hareketleri ve ardından da

Kore'ye yaptıkları uzun gemi yolculuğuna ilişkin deneyimlerini sorgulamak amacıyla beş soru; dördüncü bölümde, savaşa ilişkin düşünce, deneyim ve algıların öğrenilmesi amacıyla yedi soru sorulmuştur. Beşinci ve son bölümde ise Kore'den dönüş süreci ve savaşın ekonomik ve toplumsal hayatlarına etkisini öğrenmek amacıyla altı soru sorulmuştur.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ili Merzifon ilçesinde yaşayan Kore gazileri oluşturmaktadır. Bu gazilere ulaşmak ve savaşa katılım süreçleriyle ilgili resmi bilgileri almak için öncelikle, Merzifon Askerlik Şubesi ile iletişime geçilerek, kendilerine kayıtlı olarak Kore Savaşına katılan Merzifonlulara ilişkin bir takım bilgiler istenmiştir. Askerlik şubesinden askerlere ait isim ve soy isim, rütbe, Kore Savaşı'na ne zaman ve hangi birlikte katıldıkları, savaştan dönüş tarihleri ve şehit olup olmamalarına ilişkin bilgiler alınmıştır. Bu bilgilere göre Merzifon Askerlik Şubesi'ne kayıtlı 63 kişinin savaşa katıldığı tespit edilmiştir. Bu kişilerden 47'si zorunlu askerlik görevini yapmakta olan er ve erbaş, 9'unun astsubay ve 7'sinin de subay olduğu görülmektedir. Bu askerlerden 1 tanesi şehit olmuş ve geri kalan 62'si Türkiye'ye dönmüştür. Ardından Muharip Gaziler Derneği Amasya Şubesi ile iletişime geçilerek çalışma için işbirliği ve Merzifon ilçesi Kore gazilerinden hayatta olanlara ilişkin bilgi talep edilmiştir. Bu bilgilere göre hali hazırda hayatta olan ve Merzifon'da ikamet eden 9 gazi olduğu tespit edilerek, gazilerin isimleri ve iletişim bilgileri alınmıştır. Daha sonra Muharip Gaziler Derneği ve Merzifon Askerlik Şubesinden alınan her iki liste bir araya getirilerek yeni bir liste oluşturulmuş ve bu liste için nüfus ve iletişim bilgileri teyidi Nüfus Müdürlüğünden yapılmıştır. Tüm bilgiler ışığında, halen hayatta olan ve Merzifon'da ikamet eden gazi sayısı 7 olarak netleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubunu, araştırmanın başladığı süreçte hayatta olan ve Merzifon'da ikamet eden tam sayım olarak 7 Kore gazisi oluşturmaktadır.

### *Karşılaşılan Zorluklar*

Çalışmada karşılaşılan temel güçlükler, savaşın üzerinden uzun süre geçmiş olmasına ve görüşülen kişilerin oldukça ileri yaşta olmalarından kaynaklan-

mıştır. Gazilerin, çalışmanın konusu olan Kore Savaşı'nı, askerlik anıları şeklinde oldukça detaylı anlatma isteğinde olmaları, görüşme sürelerinin uzamasına ve görüşme amacının sapsması tehlikesinin doğmasına neden olmuştur. Diğer taraftan gazilerin ileri yaşı dolayısıyla sağlık endişesi duyan ve savaşta kahramanlıklarını anlatma beklentisi içindeki aile bireylerinin görüşme esnasında hazır bulunması ve gaziler yerine sorulara cevap verme isteği, bazen görüşmelerin akışını bozmuş ve yeniden ek sorular sorulmasını gerektirmiştir. Gazilerin görüşmeye ikna edilmesi ve görüşmelerin başlangıcında karşılaşılan bir sorun ise, gazilerin olası olumsuz bir ifade karşısında gazi maaşlarının kesilmesini istemediklerini üstü kapalı olarak (bazen de açıkça) dile getirmeleridir. Bu durum, gazilere ek açıklamalar yapılmasına ve görüşmelerin uzamasına neden olmuştur. Öte yandan şehre uzak mesafelerdeki köylerde yaşayan gazilerin yaşam ortamlarına erişmek oldukça zor ve zahmetli olmuştur.

### *Görüşme Kayıtları ve Verilerin Analizi*

Çalışmanın veri toplama yöntemi olarak seçilen görüşmeler, 11 Eylül-20 Ekim 2017 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmış ve ayrıca tüm görüşmelerde kodlar ve temalarla ilgili notlar alınmıştır. Görüşmelere ilişkin olarak görüşme ses kayıtları ve araştırmacılar tarafından tutulan tüm ham veriler, arşivlenerek saklanmıştır.

Öncelikle hazırlanan taslak görüşme formları, iki gazi ile 11-15 Eylül 2017 tarihlerinde yapılan ön görüşme sonrasında gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Burada dikkat çeken nokta, gazilerin olayların tarihleri, yer ve kişi adlarını eksik ya da yanlış hatırlıyor olmaları, süreç içinde yaşadıkları olumsuz durumlar hakkında konuşmak istememeleridir. Bu hususlar doğrultusunda görüşme formları tekrar gözden geçirilerek yukarıdaki bilgilerle birlikte alanda uzman kişilerden görüş ve öneri talep edilmiştir. Ardından yeniden düzenlenen görüşme formları, 1-20 Ekim 2017 tarihleri arasında gazilerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Tüm görüşme süreçleri tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler, araştırmaya ait tüm dokümanlarla birlikte tekrar uzman görüşüne sunulurken geri bildirim alınmıştır.

Yaşayan Kore gazilerinin bilgi, algı ve deneyimlerinin belirlenmesi için betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden be-

lirlenen tematik bir çerçeveye göre işlenen verilerin tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Burada temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak şekilde özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım, 2013, s.256). Verilerin analizinde en uygun yöntem olan içerik analizinde ise, birbirine benzeyen verilerin bir takım kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi esastır (Yıldırım, 2013, s.259).

Toplanan verilerden birbirleriyle ilişkisi olanlar tespit edilerek belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Bu süreç görüşme esnasında (kayıt sırasında) ve çözümleme aşamasında görüşülen kişilerin kullandığı kelime ve cümlelerin not edilerek kodlanması ve tematik ayrımlaştırılması ile gerçekleşmiştir.

## Bulgular ve Yorum

*Tablo. 1 Görüşme Yapılan Gazilere İlişkin Bilgiler*

Kod	Doğum Tarihi	Eğitim	Meslek	Gidiş Tarihi	Rütbe	Tugay ve Kafile	Dönüş Tarihi	Cepheadeki Görev	Hangi Cephe/Muharebe
HD (G1)	1932	Okuma yazma bilmiyor	Çiftçi	05.07.1953	Er	4. Tugay 3. kafile	17.08.1954	Nişancı Er	Ateşkes sonrası
HC (G2)	1928	Lise	Asker	29.09.1950	Astsubay	1. Tugay 3. kafile	22.10.1951	Motor astsubayı	Kunuri (Cephe gerisi)
ZK (G3)	1932	Okuma yazma bilmiyor	Esnaf	(?) 1954	Er	4. Tugay 1. kafile	04.08.1954	Piyade Er	? Ateşkes sonrası
AİE (G4)	1932	Okuma yazma bilmiyor	Çiftçi	29.07.1952	Er	3. Tugay 3. kafile	07.09.1953	Piyade Er	Vegas (Cephe gerisi)
AE (G5)	1930	Cephede okuma yazma öğrenmiş	İşçi	16.08.1951	Er	2. Tugay ?	07.08.1952	Topçu Er	? (Cephe gerisi)
AS (G6)	1932	Okuma yazma bilmiyor	Çiftçi	12.06.1953	Er	4. Tugay ?	04.08.1954	Şoför Er	? Ateşkes sonrası
MBB (G7)	1929	Cephede okuma yazma öğrenmiş	Mu- taf	18.02.1951	Er	1. Tugay 2. kafile	22.10.1951	Şoför Er	Seul savunması (cephe gerisi)

*Kaynak: Görüşme Formu, Merzifon Askerlik Şubesi ve Türkiye Muharip Gaziler Derneği Amasya Şubesi'nden elde edilen verilerle derlenmiştir.*



Öncelikle görüşme yapılan kişilere ilişkin elde edilen tüm veriler, gizliliği sağlamak için gazilere ilişkin araştırmacı tarafından yapılan bir kodlama ile sunulacaktır. Görüşme formunun ilk kısmından elde edilen bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Gazilere adı-soyadı, mesleği, doğum tarihi ve eğitim durumu, savaşa hangi rütbe ile hangi tugay ve kabile ile ne zaman katıldıkları, savaşta hangi görevle, hangi cephede buldukları ve savaştan ne zaman döndükleri sorulmuştur. Savaşa giderken gazilerden 3’ü çiftçi, 1’i ordu emrinde rütbeli asker, 1’i işçi ve 1’i de mutaftır. Astsubay hazırlama okulu mezunu olarak savaşa katılan G2 dışındaki gaziler okuma yazma bilmemekte; sadece G5 ve G7 cephede okuma yazma öğrenmiştir. Diğer taraftan gazilerin, Kore Savaşına ne zaman, hangi tugayda katıldıkları ve ne zaman döndüklerini tam olarak hatırlayamamaları ve farklı bilgiler vermeleri nedeniyle bu veriler, resmi kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında güncellenmiştir.

### ***Kore Savaşı ile ilgili Bilgi düzeyinin ölçülmesi: “İki kardeş Savaşıyor”***

Görüşülen gazilerin tamamı savaşı, askerlik görevlerini yaparken kendilerine savaş görev emri tebliğ edildiği gün duymuşlardır. Söz konusu gün, gazilerin birçoğu için acemi birliğinden usta birliğine geçişte dağıtım yerlerinin belirlendiği gündür. Askerliklerinin birinci ayı tamamlanmadan dağıtım bekleyen G3, G1, G6 ve G4 Kore’ye gideceklerini, yani dağıtım olarak belirlenen birliklerin Türkiye sınırları içinde değil, Güney Kore’de olduğunu öğrenmişlerdir. Geriye kalan gazilerden G5, askerliğinin yedinci, G7 ise on yedinci ayında Kore’ye seçilmiştir. Gazilerden G2 ise askeri okulu takiben katıldığı kursun bitiminde Kore’ye gideceğini öğrenmiştir. Gazilerin Kore Savaşı’na ilişkin ilk ve belki de bildikleri, komutanlarından duyduklarıdır ve akıllarında kalanlar ise şunlardır:

- *“Komutanlar bize, Kore’de savaş var. Biz de Türkiye’den yardım yapacağız. Asker veriyoruz. Bizim de anlaşmamız var. Amerikan vermiş, İngiliz veriyor biz de asker vereceğiz. İki kardeş Kuzey Kore, Güney Kore savaşıyor, bizim de yardım etmemiz lazım. Kuzey Kore kardeşini vurmuş biz de Güney Kore’ye yardım edeceğiz. Kuzey Kore, Çin’i arkasına almış. Bizim de Güney Kore’ye arka çıkmamız lazım.” ( G1).*
- *“Selimiye Kışlasında acemiliğin ardından dağıtım yapılacak askerleri bir yere topladılar. Çok kalabalıktı. Komutan Kore Savaşı çıktığını, Türkiye’nin de bu*

*savaşa asker göndereceğini ve bu askerlerin bizim aramızdan seçileceğini söyledi. Bizim Kore'ye yardım etmemiz gerekiyormuş.” (G3)*

### **Merzifonlu askerler Kore Birliği'nde**

Görüşülen gazilerin Kore Savaşına katılımlarında temelde üç etkenin belirleyici olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, bir asker olarak kendilerine verilen savaş emrini yerine getirmenin bir ifadesi olarak “seçilmiş” olmak; ikincisi, savaşa katılarak şehadet mertebesine erişmektir. Bir diğer etken ise, özellikle değiştirme birliklerinin oluşturulması sürecinde Kore’de ciddi kayıplar veren Türk askerinin yardımına gitme isteğidir.

### **“Seçilmiş gönüllüler”**

Araştırma kapsamında görüşülen gazilerden bir kişi hariç, hiçbirisi söz konusu savaş için gönüllü olmadığını, kendilerinin seçildiğini ve öncesinde gidip-gitmeme konusunun kendilerine sorulmadığını belirtmişlerdir. Yukarıda belirtildiği gibi, birçoğunun dağıtım sürecinde savaşı öğrendikleri beyanından hareket edildiğinde, gazilerin Kore Savaşı'na ilişkin Türkiye’de mevcut “gönüllülük” kavrayışından farklı bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

- *“Bizi seçtiler, gönüllü olmadık” diyen G1, süreci şu cümlelerle ifade etmiştir: “Askeri birlikte acemiliğin ardından dağıtım için görevlerimizi belirlerken, sizi seçtik dediler. Seçilirken Kore demediler. Yazıyı yazdılar. Onbaşı olacaksın, çavuş olacaksın dediler. Bitince şuralara parmak basın dediler. Çoğumuz okuryazar değildik. Biz de ne yapacağız şimdi deyince, oğlum siz gönüllü Kore'ye gidiyorsunuz, sizi Kore'ye seçtik dedi komutan”(G1).*

Gazilerden astsubay çavuş olarak mezun olduktan sonra gittiği muhabere kursunda görev tebliğ edildiğini söyleyen HÇ, 8 Ağustos 1950’de aldığı ve bu güne kadar sakladığı görev tebliğ evrakını göstererek, “gönüllü” değil, “görevli” olarak Kore’ye gittiğini konusunda ısrarcı olmuş ve tayin sürecini anlatmıştır:

- *“Kore Savaşı benim için bu kâğıtla başladı. Bu evrakı aldığımda Kore Savaşı'nı duydum. Nişanlı iken emrim çıkmış, Kıta muharebesi kursundayım. Emrim çıkınca kursu bitirdim ve Merzifon'a ailemin yanına döndüm. Düşün yapmaya geldiğimi sandılar oysa ben durumu anlattım ve*

*Kore'ye gidiyorum, düğün yapamam dedim. Kim, kiminle, nerede savaşıyor, bilmiyorum... Beni Kore'ye motor astsubayı olarak tayin ediyorlar. Ben buna hayret ettim. Tayin şubesine, tayin subayına gittim. Dedim ki komutanım beni Kore'ye motor astsubayı olarak tayin etmişsiniz. Bana deseniz ki arabanın karbüratörü nerede, yerini bilmem. Ben harbe gidiyorum. Şakası yok. Mehmetçiğin tepede arabası bozulacak ve gel arabayı tamir et diyecekler. Ben arabada motoru bilmem, karbüratörün yerini bilmem, direksiyonum yok. Kurs falan da görmedim. Albay, Kore'ye gitmeden evvel Polatlı'da bir ay kurs göreceksiniz, sen de orda öğrenirsin dedi. Ben direksiyon öğreneceğim, arabanın arızasını öğreneceğim, her şeyi öğreneceğim bir ayın içerisinde, harbe gideceğim ve Mehmetçiğin arabasını tamir edeceğim. Ne acayip değil mi? Ben düğüne, seyrana, bayrama gitmiyorum ki; harbe gidiyorum. Bu arada kursta da hiçbir şey öğretmediler.” (G2)*

On yedi aylık askerken Kore birliğine seçildiğini söyleyen G7, “bir şey anlatmadan bizi toplayıp savaşa götürdüler” diyerek başladığı sözlerini şöyle devam ettirmiştir:

- *“Bizi bir yere topladılar, isimlerimizi okudular. Sonra komutan sizi Kore'ye seçtik, gönüllü olmayan var mı dedi. Yanımdaki arkadaşta, nasıl olsa bizi zorunlu gönderecekler, kabul edelim dedim. Bir de istemiyorum desen korkak olduğunu düşünecekler. Herkes birbirine bakıyor ama kimse kimseye bir şey diyemiyor. Komutanlara zaten soramıyoruz, askeriz çünkü. Ama komutan Türkiye, Kore savaşına katıldı ve bunu NATO istedi dedi. Gidiyoruz ama nereye gittiğimizi bilmiyoruz... Bize izin verdiler memleketlerinize gidin dediler. Ben parasızlıktan gidemedim. Ucuz bir otele gittim ve sabaha kadar ağladım, savaştan korkmuştum. Nereye gidiyoruz, savaş kimin savaşı bilmiyorum ki; başımıza ne gelecek! Korktum, çok korktu.” (sürekli ağlayarak) (G7).*

Benzer şekilde askeri birliğinde komutanlar tarafından seçilen G6, hatırladıklarını şöyle anlatmıştır:

- *“Daha bir ay bile askerlik yapmamıştık Kore'yi duyduğumda. Komutanlar bize, Kore'de çarpışan Mehmetçiğin yardıma ihtiyacı olduğunu ve bunu sadece Türk askerinin yapabileceğini söyleyerek bizi de bunun için Kore'ye seçtiklerini, bunu isteyip istemediğimizi sordular. Mehmetçiğe yardım için başkalarını değil de bizi seçmişlerdi. Kabul ettik elbette. Devletin kararını sorgulamak doğru olur mu?” (G6).*

Askerliğinin başında Kore Savaşı ile tanışan G4, süreç hakkında şunları söylemiştir:

- *“Daha yeni gitmiştim askere. Komünizme karşı veriliyormuş savaş. Yanlış hatırlamıyorsam, bizim bölükten daha önce gidenler ve dönmeyenler olmuş. Yani Mehmetçik, Kore’de kalmış. Komutanlar hepsini anlattı bize, arkadaşlarımla beraber gidelim dedik. Bu nedenle de seçildikten sonra te reddüt etmedim elbette.” ( G4).*

Savaşı askeri birliğinde duyan G3 da savaştan haberdar oluşunu şu şekilde ifade etmiştir:

- *“Selimiye Kışlasında acemiliğimizin ardından dağıtım yerimizi belirlemek için bizi topladılar. Orada bize Kore’de savaş çıktı. Birleşmiş Milletler istiyor, yardıma gitmemiz lazım dediler. Toplantıyı yapan komutanlar, BM ve NATO’dan bahsettiler ve yardıma gitmemiz gerekir dediler. Japonya ve Kore savaşta dediler. Komutan konuşurken askerler aralarında “Komünistlerle” savaşaçağız diyenler vardı” ( G3).*

### **“Ölürsem şehit kalırsam gazi”**

Savaşa gönüllü olarak katıldığını söyleyen tek gazi G3,

- *“Komutan Kore Savaşı’ndan bahsetmeye başladığında ben acayip sevindim. Komutanın söylediklerini çok da dinlemiyordum aslında, çünkü benim için asıl önemli olan babamın istediğini yerine getirmektir. Babam beni askere uğurlarken: Bak oğlum, eğer sen askerdeyken bir savaş çıkarsa, bu savaşa mutlaka katıl. Şehit de olursan hem senin hem de bütün ailemin öbür dünyasını kurtarırım. İnşallah sen askerdeyken bir savaş çıkar da şehit olursun dedi. Komutan Kore Savaşından söz edince, benim için bir fırsat doğdu diye düşündüm. Beni seçmeselerdi de gönüllü olacaktım. Dağıtım izni alıp Merzifon’a geldim ve haberi babama verdim.” (G3)*

Bununla birlikte görüşmeden kısa bir sonra hayata veda eden G7, görüşme sonunda şu ifadeleri kullanmıştır:

- *“Bize gazi diyorlar, ya da silah arkadaşlarımız orada kaldılar ve şehit oldular. Onlar için bir şey diyemem ama kendim için düşünüyorum da: bu nasıl gazilik? Çarpıştığımız düşman bizim düşmanımız değil, ne yapmış ki bize? Çin nasıl bize düşman olur, Kuzey Kore nasıl düşman olur Türk’e? Hem yardıma gittiğimiz kim? Yardım ettiğimiz de gâvur, harp*

*ettiğimiz de gavur. Kuzey Kore düşman, Güney Kore dost oluyor. Anlamadım gitti. Hastalıklarım arttıkça, anlayacağımız ölüme yaklaştıkça sürekli bunu düşünüyorum: Bu nasıl gazilik!" (G7).*

### **Kore'de Mehmetçik yardım bekliyor**

Kore Savaşı'nın ilk iki yılında Türk askeri, Kunuri ve ardından Kumyang-  
jang-ni Muharebelerinde Türk Tugayının Tugay Komutan yardımcısı Nuri  
Pamir'in de aralarında olduğu çok sayıda kayıp vermiştir. Bu kayıplar, de-  
ğiştirme tugaylarının savaşa katılımında etkili olmalı ki, görüşülen gazilerden  
hemen hepsi, isimleri okunduktan sonra "Türk askerinin Kore'de yardıma  
ihtiyacı olduğunu" düşündüklerini belirtmişlerdir.

- *"Erzurum'da piyade olarak askerlik yapıyorum. Türkiye için Kore Sa-  
vaşı'na asker gönderdiğini duymuştuk. Hatta Kore'de düşmanla başa baş  
mücadele eden silah arkadaşlarımızın zor durumda olduğu da konuşulu-  
yordu askerler arasında. Üzülüyorduk tabi. Bizim için hangi ülkeye yar-  
dım edeceğimiz değil, Kore'deki Mehmetçik önemliydi. Komutan bizi  
toplayıp da Kore'ye gideceksiniz dediğinde, aynı bölükten dört arkadaş  
tamam dedik. Kendimizi mecbur hissettik zannımca". ( G5).*
- *"Ben Kore'ye değiştirme birliğinde gittim. Askerlik yaparken, duyuyor-  
duk bir şeyler Kore hakkında. Ama çok ilgilenmiyorduk açıkçası. Bir gün  
komutan gelip de asker Kore'ye gidiyorsunuz, Mehmetçik sizden yardım  
bekliyor deyince işler değişti. Tamam dedik, gideriz. Aileme de telgraf  
çektim hemen oğlunuz Kore'ye gidiyor diye." (G4).*
- *"Komutandan emir alınca zaten sorgulamak olmaz. Bir de istemiyorum  
desem de bu da köyde duyulsa, Allah muhafaza. Bizden önce gidenlerden  
dönemeyenler olmuş, bizim de orada olmamız lazım. Devlet git demiş  
Mehmetçik gitmiş, sıra bizde, bizi de Mehmetçiğe yardım olsun diye gö-  
türecek. Allah devletimize zeval vermesin." (G1).*
- *"Komutanlar gideceksiniz deyince bize gitmek düştü tabi. Bir telaş içinde  
ha babam, de babam yola çıktık. Kore'ye varıncaya kadar pek düşünme-  
miştim savaşı. Ama cepheyi görünce, Mehmetçik burada bizden önce ne  
yaşamış anladım. Ölenleri geri getiremezdik ama en azından kanları  
yerde kalmamalıydı." (G6).*

## **Kore'ye yolculuk**

Deniz yolculuğundan korktuğu için vapura binip ailesini görmeye gidemeyen G7, gemi ile dünyanın öbür ucuna gittiğini şöyle anlatıyor:

- “Bizi Kore'ye seçtikten sonra izin verdiler ve ailenizi görün gelin dediler. Haklılar, yol uzun, yolculuk uzun. Gidip te dönmek var, dönüp de bulmamak var. Ben de gitmek istiyorum tabi ama trenle gidecek param yok, vapurla gidemem korkuyorum. Kaldım öylece... Döndüm geri birliğimde bekledim arkadaşlarımı. Önce İstanbul'da eğitim, arkasından Sirkeci'den İskenderun'a gittik. Limana varınca gemiyle gideceğimizi anladım. O korkumu ve şaşkınlığımı hiç unutmam. 28 gün süren yolculuk bir ömre bedeldi.” (G7).
- “İzmir Liman'ından bindik gemiye. Gemi gidiyor ama nereye gidiyor bilmiyoruz. Gemide yiyip içip yattık desem yeridir, bize hiçbir şey yaptırmadılar. Yemekler çok güzel ve çeşitli, sadece domuz eti yedirmediler, onun dışında her şeyden yedik. Gemi çalışanları her şeyi biliyordu. Can yeleği giyiyorduk sürekli. Gemi batarsa can yeleği bizi kurtaracak ya da görevliler kurtaracak. Kurtaramazlarsa balıklara yem oluruz. Çünkü yüzme bilmiyoruz.” (G1).
- “Gemideki görevim yemek ve mutfak hizmetinde çalışmaktı. Mutfağın temizliğinden sorumluydum. Asansörü ben ilk defa orada gördüm, asansörün ne olduğunu bilmiyorum. Bir gün geminin altından (depodan) malzeme çıkaracağız. Kocaman bir elma vardı elimde de, elmayı ısırardım daha yutmamıştım ki asansör yukarı çıktı. Düşünebiliyor musunuz, elmayı ısırana kadar asansör yukarı çıktı. Şaşırdım asansöre. Hayatımda ilk defa asansör görmüştüm. Amerikalılar bizden çok ileride diye düşündüm.” (G3).
- “Başlangıçta ekme azdı gemide. Üç dilim veriyorlar adam başı, doymuyorduk tabi, o kadar ekmeyle ekme doyar mıyız? Bir gün, Kodaloğlu adlı bir başçavuş, bir dilim ekmeği aldı ikiye katladı ve bir lokmada ağzına attı. Amerikalıya biz bununla doymayız, bu bir lokma demek istedi. Amerikalı hayretle baktı. Ertesi gün kişi başı bir francala verdiler ve bir daha ekme sıkıntısı olmadı” (HÇ).

## **Kore'ye varış**

Bir bilinmezlik içinde Pusan Limanı'na inen Türk askeri, tren ve askeri araçlarla cepheye doğru yola çıkar. Görüşülen gaziler, nerede olduklarını bilmediklerini hatta yön kavramını bile yitirdiklerini belirtirken, aralarında birliği gider gitmez düşman saldırısına uğrayanlar da vardır.

- “Biz giderken savaş bitecek diye gittik. Ama bitmek yerine Çin ve Rusya savaşa girdi. İçhon (incheon) limanına indik. Bir gece Simninni denen yerde kaldık. Komünist Çin, komünist Rusya geldiği için Güney Koreliler onlardan kaçıyor. Yollarda bu insanlarla karşılaştık. Çok acıdık onlara. Meğer onları biz böyle sanmışız. Ama amaçları öyle değilmiş. Kuzey Kore’den gelip bize karşı savaşacaklarmış. Kuzeyli mi Güneyli mi ayırt etme şansımız yok ki. Çinlisi de Kuzeylisi de Güneylisi de çekik gözlü, hepsi birbirine benziyor. Bizim konaklama yapacağımız yeri öğrendiler. Orda evlerin çatısına gizlenmişler. Biz tugay olarak orda gecelemeği düşünüyoruz. Gece saat 12 civarı atışa başladılar. Biz karşılık verirken kendimize de ateş ettik. Ben arabamı aldım ve yola çıktım. Ama nereye gittiğimi bilmiyorum. İleride bir yerde mevzi aldık. Hava aydınlanıncaya kadar düşmanın daha da yaklaştığını gördük. Amerikalıları kuşatmışlardı biz orada savaştık.” (G2).
- “Trenden inip cepheye doğru giderken yollarda çoluk, çocuk, genç, yaşlı insanlar vardı. Halk çok perişandı. Her yer yıkılmış, iyi ki gelmişim dedim kendi kendime. Allah vatanımıza böyle zayıf göstermesin.” (G5).
- “Gemiden gece indik saat 12 gibiydi. Subaylar başımızda elbiselerimizi giyip askeri arabalara bindik. Arabaların içinde şoförün dışında askerler vardı. Otobüslerin farları vardı. Oralara kırmızı ışık takmışlar. Sadece kendisi gittiği yeri görsün, başkaları fark etmesin diye. Gece hiç bir şey görmeden epeyce gittik. Nereye gittiğimizi bilmiyorduk elbette. Kuzey Korelisi de Güney Korelisi de, Çinlisi de çekik gözlü. Hepsi birbirine benziyordu, bir tek moskof farklı. Ama biz onunla hiç karşılaşmadık. Ayırt edilmiyorlardı ki; belki de bir Kuzey Koreli Güneydenim deyip bize zarar verebilirdi. Allah korudu evladım bizi” (G1).

### **Merzifonlu Askerler Kore’de**

**Kore Savaşı ve Merzifonlu askerler:** Kore’ye vardıklarında savaş gerçekliği ile karşılaşan ve savaşı yaşamaya başlayan askerler, korku, heyecan, endişe içinde, kendilerinden önce Kore’de bulunan askerlere ait öyküleri daha çok konuşmaya ve Kore’de sağ kalmanın yollarını aramaya başlamışlardır.

- “Oradaki savaş buradaki savaflara benzemiyordu. Bizden önce giden grup muhasaraya düşmüş ve kaybolmuş biz bunları duyup üzüldük. Yol iz bildikleri için yönlerini güneşin doğuşuna göre bulup birliğe ulaşmışlar. Korkuyorduk biz de kayboluruz diye. Ne günlerdi!”. (G5).

- *“Biz gittiğimizde savaş devam ediyordu. Gece sabaha kadar nöbet tutuyorduk. Gözetleme dürbünümüz vardı onlarla etrafa bakıyorduk. Birbirimize göz kulak oluyorduk. Sabaha kadar birbirimize iğne dürtüp uyanık kalmaya çalışıyorduk. Ama bu duruma öyle alışmıştık ki, ailemizden birisi ölse neden haber vermediniz diyecek durumda değiliz.” (G1).*

Görüşülen gazilerden birçoğu hangi cephede görevli olduğunu hatırlamamıştır. Tüm Kore Savaşı içinde çok önemli bir yere sahip olan Kunuri Muharebeleri 'ne katılan G2, hatırlayabildiklerini şöyle anlatmıştır:

- *“Amerikan tümenini kuşatmışlar bizim görevimiz onları kurtarmak. Biz Çinlileri ve Rusları oyalayacağız. Biz çemberi yarak kurtardık. 500-1000 kadar zayıat verdik. Tugayı tamamlamak için yaklaşık 450 kişi takviye kıta geldi.” (G2).*

### **Türkiye İle Haberleşme**

Görüşülen gazilerden G5, G7 ve G2, cephe ve cephe gerisinde şoför olarak görevlendirilmiştir. Fakat hiç birisi araç kullanmayı bilmediğini söylemiştir. Rütbeli asker G2 dışında hiç birisi Kore'ye giderken okuma-yazma bilmemektedir. Fakat G5 ve G7, cephede okuma-yazma öğrenmiştir. Mektup, görüştüğümüz gazilerin aileleriyle iletişim kurmalarının en önemli yoludur. Radyo bu süreçte bir diğer etkili iletişim aracıdır. Fakat tüm askerlerin radyoya erişimi mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla özellikle rütbesiz askerler için mektup, neredeyse tek iletişim aracıdır.

- *“Okuma yazma öğrendiğim için aileme kendim mektup yazabiliyordum.” (G5). “Benim okumam yazmam olmadığından Tahsin benim için aileme mektup yazıyordu. Gelen mektupları da okuyordu tabi benim için.” (G1).*
- *“Akşam ajanslarından radyo ile haber gönderiyor, mektup yazıyorduk.” (G2).*
- *“Okumam yazmam yoktu Kore'ye giderken, orada öğrendim. Hatta babama mektup yazdım. Onlar bana cevap yazmasa da ben yazmaya devam ettim. Benden haber alsın garibanlar diyordum. Meğer yazdığım mektupların hiç birini okumamışlar, okuyamamışlar; okuma yazmaları yok çünkü. Anlayacağımız o mektupların hepsini savaştan dönünce tek tek açıp okudum... Kore'de radyo dinledim ve memleketten haber aldım. Gelince de burada radyo dinlemeye başladım. Emanet tabanca alıp Hikmet Feridun Es'e fotoğraf bile çektirdim. Belki annem babam gazeteyi görür de benden haber alır diye.” (G7).*



## *Savaşta Gündelik Hayat*

Görüşülen gazilerden hiçbirisi, geçirilen küçük kazalar dışında savaş dolayısıyla yaralanmamıştır. Gazilerin dinlenme zamanlarını nasıl geçirdikleri ve diğer askerlerle iletişimlerinin nasıl olduğuna ilişkin değerlendirmeleri şöyledir:

- “Lisan bilmiyorduk ama Amerikalılar başta olmak üzere bölgedeki tüm askerlerle anlaşabiliyorduk. Düşünüyorum da bazen iyi vakit bile geçiriyorduk. Mesela askeri cemseyde seyyar sinema seyrediyorduk. Hatta bir gün Birlik Komutanı Nuri Pamir Kurmay albay vardı. Albay, böyle harbi kim olsa görür dedi. Tuhaftına gitti besbelli bizim film seyretmemiz.” (G2).
- “Bizim diğer askerlerle diyalogumuz olabildiğince sınırlıydı.” (G5).
- “Amerikalı bize içinde şeker, sigara, jilet, çikolata gibi 10 parça malzemenin bulunduğu kumanyayı her akşam dağıtırdı. Ben sigara içmediğim için satarım sigaraları. Para da verdiler biraz. Hepsinin biriktirdim, babama verdim gelince O da bir tane öküz satın aldı.” (G1).
- “Amerikan askerlerinin bütün kıyafetleri her seferinde yeni verildiği için onların banyosuna giriyorduk.” (G3).
- “Türkiye’de askerlik yaparken sürekli bitlenirdik ama Kore’de her şey o kadar temizdi ki hiç bitlenmedik” (G7).

Birleşmiş Milletler bünyesinde Kore’de bulunan Türk askeri için savaş süresince verilen cep harçlıklarından görüşülen gazilerden hepsi bahsetmiş, fakat hepsi farklı miktarlar telaffuz etmişlerdir.

- “Hiç masrafımız olmuyordu orada Amerikalıların kantini vardı. Canımızın çektiğini alabiliyorduk. Bunun için ayda 5 dolar harçlık verdiler” (G7)
- “Amerikalıların işgal dolarları vardı. Gerçek dolar değil. Her ay 10 dolar verdiler. Askeri kantinden alışveriş yapıyorduk o parayla.” (G2).
- “Amerikalılar, ayda 15 dolar verdi. Ama harcamaya yer yoktu, zaten ihtiyacımız da yoktu. Parayı biriktiriyorduk.” (G3).
- “Amerikalının verdiği 15 cent aylık parayı, biriktirip dönerken Pusan’da Türk Lirasına çevirdik.” (G5).
- “Amerika bize bir ay 10 dolar, bir ay 5 dolar maaş veriyordu.” (G6)
- “İyi baktılar bize savaşta, yememiz içmemiz onlara hem de her ay 30 dolar para koydular cebimize.” (G4)
- “Amerika bize aylık 30 kuruş, gelirken de 400 lira verdi.” (G1)

### *Merzifonlu Askerler Dönüş Yolunda*

Gidişleri de dönüşleri gibi coşku içinde olan askerleri, yollarda kalabalık insan toplulukları karşılamıştır. Görüşülen gaziler, savaşta şehit, esir ya da kayıp olmadıkları ve sağ salim yurda döndükleri için oldukça memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir.

- *“İzmir’de gemi iskeleye yaklaştı. İskelede tam bayram havası, Cumhuriyet Bayramı yapar gibi herkes toplanmış iskeleye. Herkes evladını arıyor. Biz devam ettik yola. Trenle Havza, Havza’dan Merzifon, 7 kişi geldik, 3’ü bizim köyden. Bir kargaşa oldu ve meğer babama öldüğüm haberi gelmiş. Babam yine de bir umut kabileyi karşılamaya gelmiş ve ağlayarak beni arıyor. Sonra beni görünce sarıldı ağlaştık ve köye geldik. “Oğlum, benim de oğlum vardı Kore’de görmediniz mi?” öyle ağlıyordu babam. Köye indik köyde bir telaş. Koreliler gelmiş, Koreliler gelmiş, herkes koşuşturuyor.” ( G1).*
- *“İzmir’den Ankara’ya trenle geldik. Parayı devlet verdi. Devlet bize İzmir’de adam başı 285 lira verdi. O parayla Ankara’dan Mecitözü’ne geldim. İzmir’de vatandaşlar karşıladı. Ankara’da da öyle oldu. Kurbanalar kesildi yemekler yenildi. Giderken, Dışkapı’dan istasyona kadar yollarda insanlar vardı. Mahşeri bir kalabalıktı.” ( G5)*
- *“İzmir limanına indik. Limana akşam vardık. Kore kahramanları geliyor diye bütün İzmir halkı vapurun çıkacağı yerde bekliyordu. Bize sarılıp öpüyorlar. Karanlıkta elimiz dolu. Yürümemiz mümkün değil.”(G2)*
- *“Dönüş benim için yine korku demektir. Gideceksiniz der demez gemi yolculuğunu düşünmeye başladım. Berbat bir yolculuktu. İzmir’e indik ama sen bana sor. Kendimi gemiden attım, başka hiçbir şey düşünmeden köyüme döndüm.” (G7)*
- *“Kurbanlar kesildi. Davul zurna, yemekler verildi. Heyecanlıydım hem savaştan kurtulduğum hem de sağ kaldığım için. Her yer insan doluydu. Trenle geldim. Devlet gemiden inince para verdi. Çeltikten Merzifon’a oradan da köye vardım. Köylü beni el üstünde karşıladı.” (G3)*
- *“Ağustos ayında İzmir Limanı’na indik. Çok kalabalıktı. Bu kadar insan nasıl toplanmış dedim kendi kendime.” (G6).*

### ***Kore Savaşının Gazilerin Hayatına Etkisi***

Kore Savaşı'nın ardından evlerine geri dönen gazilerin hayatlarına kaldıkları yerden devam edip edemedikleri, savaş ve savaş dolayısıyla yaşadıkları deneyimlerin hayatlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri, ekonomik/toplumsal hayata uyumları ve savaştan ardından düşünceleri olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

### ***Savaş Sonrası ekonomik ve toplumsal hayata uyum***

Çalışma kapsamında görüşülen tüm gaziler, savaşın hayatlarında herhangi bir olumsuzluk yaratmadığını, bilakis devletin verdiği maaşın hayatlarını kolaylaştırdığını, başka bir beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Gazilerden G5, G7, G3, G1, Kore Savaşına katılmış olmak nedeniyle devletten iş istemişler ve G7 Kore gazisi olduğu için kamuda bir işe yerleşmiştir.

- *“Savaştan geldik. Menderes iktidarda. Kore’den gelenlere iş veriliyormuş dediler. Turhal Şeker Fabrikasına kaydoldum. Ama fabrika müdürü bana devlet yetki vermedi bir şey yapamam dedi. Ben de çalışmadım. Çalışsaydım iyi olurdu. Ama Kore sayesinde gemiye bindim hayatımda ilk defa.” (G5).*
- *“Kore Savaşı’na katıldığım için istediğim yere tayinimi yaptılar. Ödül olarak nereye tayin olmak istediğimi sordular. Ben de Merzifon istedim ve oldu. Zaten gelir gelmez de düğün yaptım.” (G2).*
- *“Devlete müracaat ettik. Oraya buraya başvurduk ama hiçbir şey çıkmadı. Bu vatandaş Kore’ye gitmiş, kahramanlık yapmış. Şunu bir yere tıkalım demedi kimse. Benim duyduğum kadarıyla benim arkadaşlarımla hiçbiri bir yere giremedi.” (G1).*
- *“Kore nedeniyle verdikleri para, insanlara iyi ki gitmişim dedirtiyor. Bize size aylık verilecek ve NATO verecek dediler. Bir zaman kimse ayluktan bahsetmedi. Kore’ye gittiğim için beni devlet memuru yaptılar. Ama yine de gitmeseydim olurdu. Savaşa katılanların birçoğu, yapmadığı şeyleri yapmış gibi anlatıyor.” (G7)*
- *“Bir taraftan bakıyorum: Savaşa giderken işsizdim, savaşa katılmam işsizliğime çare olmadı. Samsun İş Bulma Kurumu’na ve ardından Amasya Şeker Fabrikası’na başvurudum. Ama işe giremedim. Köyüme geri döndüm. Sıkıntı çektim bir zaman. Sonra köydeki her şeyi satıp şehre geldim. Bir taraftan da*

*bakıyorum. Her sene Kore'ye gidiliyor, geziliyor. İyi ki gitmişim. Gurur duyuyorum. Babamın vasiyetini yerine getiremediğim için çok üzüldüm. Şehitliğin tüm sülaleye faydası var.” (G3).*

### **Savaşın Ardından**

Aradan geçen bunca yıla Verdi3625 yaşanmışlıklarından bir kısmı akıllarında kalan gaziler, savaştan sonrasını, devletin kendilerini bir şekilde parasal olarak desteklemeleri ile birlikte değerlendirmektedirler.

- *“Savaş beni hiç etkilemedi. Bir de üstüne devlet maaş bağladı. İyi ki de gitmişim. Ama daha güzeli, iyi ki orda kaybolmadan gelmişim diyorum.” ( G4).*
- *“Başka devletleri gördük, başka insanlarla tanıştık. Giderken Kore haritada nerede istesek de bulamazdık herhalde. Gelince baktım haritaya dünyanın öbür ucu. Savaş olmasa göremezdim oraları. Devlet bir de maaş Verdi bize. Şükürler olsun.” (G6).*
- *“Kore’de gazi Verdi3625 olması gerekenler ben ve benim gibi asıl savaşa katılanlar. Bizden sonra gelenlerin gazi olması doğru değil. Çünkü onlar bizim gibi savaştı. Bizimle aynı haklara sahip olmaları yanlış bence.”(G2).*
- *“Bazıları korkmuştu savaştan ama ben hiç korkmadım. Çok zahmet çektik. Aradan kaç yıl geçti hala doyusıya uyuyamıyorum. Her saat başı uyanıyorum. Gitmediğim Verdi3625 kalmadı ama çare bulamadım. Ama yine de bu yaşıma Verdi3625 çok sağlıklıyım. Benim yaşitlarım çoktan öldü ya da elden ayaktan düştü. Allah bana Kore’ye gittiğim için bir ömür daha Verdi.” (G1).*

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırma kapsamında görüşülen gazilerden, ailesi şehit olmasını isteyen gazi dışındakiler, “gazilik” kavramının ruhani boyutu üzerinde pek durmamış, “gazi” oldukları için kendilerine maaş bağlandığını, bunun da ekonomik hayatlarını bir miktar rahatlattığını belirtmişlerdir.

Hükümetin Kore’ye asker gönderme kararının büyük bir destek görmesi, askerlerin büyük bir sevgi ve coşkuyla uğurlanması ve Kore cephelerinde savaşan askerlerin Güney Kore’yi değil, kendi vatan savunmalarını yapıyor gibi kahramanca savaşmaları Kore Savaşı ile ilgili yazılan hemen tüm metin-

lerde rastlanan tespitler ve yorumlardır (Denizli, 2015; Güneşli, 1989; Mehmetefendioğlu, 2011; Haytoğlu, 2012). Bu durumun nedeni ise yine bu metinlerde, “zulmün ve tehdidin altında bulunan dünya milletlerine yardım etmenin Türk’ün kanından ve şanından olması” ile açıklanmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen gazilerden hiç birisi, Kore Savaşı’nı kendi vatan savunması olarak görmemektedir. Gaziler, bu gün olduğu gibi o gün de savaşı anlamakta zorluk çektiklerini kendilerinin, bir askeri emri yerine getirmek için savaşa gittiklerini belirtmişlerdir.

Yine bununla ilgili başka bir yorum ise, Türk askerinin Kore savaşına gönüllü olarak katılması, korkusuzca gitmesinin ve cephede “yenilmez ve Korkusuz Tugay” sıfatıyla Amerikan Kongresinden Mümtaz Birlik madalyası almayı hak edecek kadar cesurca savaşmasının en önemli nedeni memleketin kendilerinin desteklediklerinin bilerek savaşmalarıdır (Denizli, 1993, s.6-7). Gazilerin savaş süresince yaşadıkları, çoğu zaman değil memleketin desteğini hissederek savaşmak, memleketlerini unutacak duruma getirmiştir. Özellikle Türkiye’den hiç haber alamayan gaziler için savaş, bir an önce görev sürelerinin bitmesini bekledikleri bir olaya dönüşmüştür.

Kore gazilerini konu alan çalışmalara ya da gazilerin anlarına genel olarak bakıldığında Türk askerinin dünya barışının savunucusu olarak Kore’de bulunduğunu hem Kore yarımadasına barış getirdiğini, hem de dünya barışını koruduğu belirtilir (Haytoğlu, 2012; Yıldız& Doğramacı, 2014; Örnek, 2013; Eken, 2009). Fakat görüşülen gazilerin hemen hiçbirisi, savaşın dünyaya barış getireceğine inanmamakta ve Güney Kore savaş meydanlarını kendi toprağı gibi görmemektedir.

Özellikle savaş devam ederken değiştirme birliği olarak Kore’ye giden askerlerin orduya katılmadan önce köylerinde Kore Savaşı hakkında hiçbir şey duymamaları düşündürücüdür. Çünkü okuma yazma bilmeme nedeniyle gazeteye erişimin oldukça kısıtlı olduğu varsayılsa bile, radyonun özellikle kırsal kesimde yaşayanlar için Tek Parti ve ardından da Demokrat Parti döneminde önemli ve yaygın iletişim aracı olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Çalışma kapsamında görüşülen yedi gaziden iki tanesi şoför, bir tanesi motor astsubayı olarak cepheye gönderilmişken hiç birisi araç kullanmayı bilmemektedir. Yani araç kullanmayı bilmeden ve öğrenmeden, cephede araç kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu durum, Türk askerinin özellikle hızlı araç kullandıkları için trafik kurallarına uymamaları tespiti (Fanning, 2016, s.32) ile uyumludur.

Kore Savaşı'nın ardından özellikle gazilerle yapılan görüşmelere dayanan çalışmaların birçoğunda, savaşa giden askerlerin "gönüllü" oldukları belirtilmektedir ( Mehmetefendioğlu, 2011; Haytoğlu, 2012; Yıldız ve Doğramacı, 2014; Oğuz, 2002; Örnek, 2013; Eken, 2009). Aslında "gönüllülük" kavrayışı, savaş sonrası gaziler dolayısıyla ortaya çıkan bir durumdan çok, bizzat savaşın yaşandığı dönemde belirginleşen bir durumdur. Çünkü Kore Savaşı'nı takiben Demokrat Parti, milletvekillerinin öncülüğünde ülke genelinde yaygın bir "gönüllülük kampanyası" düzenlenmiş ve bu kampanyaya oldukça fazla başvuru olmuştur. Diğer taraftan Genel Kurmay Başkanlığı, Kore'ye sevk edilecek birlik için gönüllülerin tercih edilmesini istemiştir (Yaman, 2005, s. 239). Fakat Kore'ye gidecek askerler, hükümet eliyle yürütülen kampanyayı destekleyen ve savaşa katılmak istediğini söyleyenler arasından değil, muvazzaf askerler arasından seçilmiştir.

Türkiye'nin Kore Savaşı'na Güney Kore yanında katılmasının nedenlerinden birisi olarak kamuoyunda dillendirilen "komünizm tehdidi" görüşülen gazilerden hiçbirisinde belirgin olarak mevcut değildir. Fakat diğer taraftan görüşülen gaziler "sol", "sosyalizm" ve "komünizm" kavrayışlarını kullanmaktan özenle kaçınmışlardır.

Kore komutanı Tahsin Yazıcı anılarında gemi yolculuğu sırasında askerlere savaş bilgilerini artırmak amacıyla hem teorik hem de Amerikan silahlarıyla pratik eğitimler verildiğini yazmaktadır. Ayrıca yine Yazıcı, gemi yolculuğunun Türk askerleri için oldukça eğlenceli geçtiğini, kahramanlık hikâyelerinin de anlatıldığı "Kore Yolu" adında bir gazete çıkarıldığını yazmaktadır (Yazıcı, 1963). Oysa görüştüğümüz gazilerden hiçbiri seyahat esnasında kendilerine savaş ve askerlikle ilgili herhangi bir eğitimin verilmediğini, söylemişlerdir. Diğer taraftan görüşülen gazilerin hepsi gemi yolculuğunun yorucu ve uzun olmasından yakınmışlardır. Öte yandan yukarıda da belirtildiği gibi görüşülen gazilerden birisi dışında hiçbiri okuma yazma bilmemektedir. Balinalar, köpek balıkları eşliğinde; deniz tutması, fazla titiz Amerikan askerleri, sıcak ve deniz yolculuğunun ve olası deniz kazalarının gerektirdiği eğitimlerle geçen uzun gemi yolculuğu, hayatında ilk defa gemi gören Türk askerine oldukça ilginç gelmiştir. Hiçbiri yüzme bilmemelerine rağmen oldukça uzun süreli bir yolculuğa çıkan gazilerin gemi yolculuğuyla ilgili hatırladıkları ve deneyimledikleri gemi yolculuğuna ve kendi yaşanmışlıklarına özgüdür.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Qualitative Study on Korean War Ghazis: Korean Ghazis War from Merzifon**

\*

Nazan Kahraman  
*Amasya University*

Korean war is the first Worldwide close combat in cold war era and the first war that Turkey sent troops away from her borders. Turkey guaranteed her membership in NATO by decision on sending troops on behalf of South Korea and wanted to present her anti -USSR and pro -American stand. On the other hand, Democratic Party government took the decision of participating in the war without consulting Turkish Grand National Assembly. Well, such an important decision was taken by a limited number of members in a very short while. So that, Korean War is very important for Turkey both in terms of internal and foreign policy. But, the meaning of Korean War for the public and especially for the participant individuals is more important. The meaning and the scale of the war was restored by mis presentation by the government and the press that the war was not only between Southern and Northern Korea but between communism and democracy on behalf of USSR and USA and Turkey's role was to rescue peace in the World. Volunteer campaigns for the war, crowded farewell for the soldiers on the way for Korea, composition of marches for Korea, support from the press in the headlines were enough to maintain a union in the society. It is worth to elaborate the situation of the Turkish army, which went for an unknown country for a war without recognizing the main purpose.

This research was conducted from this point of view to learn knowledge, idea and experiences of the rescuers of the war in Korea, who returned homeland with "ghazi" title. The sample of the survey is composed of 7 Korean Ghazi, who live in Amasya province Merzifon District. Qualified research method was used to present the knowledge and recognition level of ghazis about Korean War (Yıldırım and Şimşek, 2015, p.45). Face to face interview was used as Data collection method so as a deep communication was ensured. Data was collected through interview forms to collect similar types of information about the war from all participants in the scope of this research

(Patton, 1987). The interviews were conducted between September-October 2017 in the houses of ghazis. The family members were participated as witnesses with the motive that they might also tell about the deeds of their elder parents since the ghazis are very old. This situation sometimes caused the interviews lengthen out as being the hardest component of this research.

The 3 of the ghazis, whom are interviewed within the framework of the research, identified their job as farmers before they went to war, 1 one them was official soldier, 1 of them was worker, and 1 of them was a weaver. None of them were literate when they went to war. One of the most significant aspects of the research was that all the soldiers were assigned except one volunteer. Another finding was that all ghazis recognized the war when they received official order and had no knowledge about the Korean war beforehand. Another finding was a long and difficult voyage with American soldiers and their extremely different experience. One of the most significant binding is their fear of distinction of the "enemy" in the war zone. Because the ghazis met with Far Eastern people at first time in their life and they felt insecurity since Chinese, Southern and Northern Korean people look like each other. Another proof is that the ghazis went back home alive.

The most important result of the research is that the "volunteerism" issue, which was often expressed in the press, was never the case for none of the interviewed ghazis except one of them. Another result is that the ghazis interviewed did not share the objective of "rescuing the peace in the world" Besides that the ghazis did not elaborate the war as between communism and democracy since they did not know about the parties. Another important result of the research is that the interviewed ghazis had no knowledge about the war. Since they were illiterate, they did not read the newspapers, nor they had no idea about the radio, which was the most important mass media tools in that period. It is considerable that the interviewed ghazis regretted from using concepts like "left", "socialism" and "communism" and they did not answer related questions.

The findings of this research, which was aimed at rereading Korean War, which occurred long ago, on behalf of the direct witnesses is different from similar studies. Most of the studies in the literature elaborates Korean ghazis dramatically around the concept of heroism. Fixing the heroism of Turkish soldiers in Korean war as reason of foreign policy victory may prevent reading of the war with its all dimensions.



## Kaynakça / References

- Adıvar, A. (1950, 2 Eylül). Bir buçuk asırdan beri. *Akşam*, s.1.
- Altun, İ. (2010). Hz. Peygamber'in şehit aileleriyle münasebetleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 227-246.
- Atılğan, G. (2007). *Behice Boran, öğretim üyesi, siyasetçi, kuramcı*. İstanbul: Yordam Yayınları
- Aydemir, Ş. S. (1993). *Menderes'in dramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın Tarihi, (1950, Haziran). 199, s.112-115
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Birleşmiş Milletler Fiilen Müdahalede Bulunacak.(1950,29 Haziran). *Hürriyet*, 4
- Can, A. (2015). Kur'ân ve yeni ahit'e göre şehitlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 1035-1048.
- Denizli, A. (1993). Türk Tugaylarının Kore zaferi ve Somali'deki birliğimiz. *Gaziler Dergisi*, 7(47), 6-7
- Denizli, A. (2015). *Kore gazisi Kilisli Yüzbaşı Kâmil Celkan'ın hayatı ve kahramanlıkları 1950-1951*. Ankara: Pelikan.
- Eken, Y. (2009). Kore savaşlarında Wegas muharebeleri. *Gaziler*, 22(11), 23-24
- Erhan, Ç. (1996). "Avrupa'nın intiharı" ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında temel sorunlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, 51(1-4), 259-273
- Erim, N. (1950, 27 Ekim). Yakışksız muameleler. *Ulus*, s.1-4
- Erkilet, H., Hüsnü, Biyikoğlu, H., ve Arun, H. (1975). *Kore Harbinde Türk Silahlı Kuvvetleri Muharebeleri (1950-1953)*, Ankara: T.C. Genel Kurmay Başkanlığı.
- Erkin, F. C. (1993). *Dışişlerinde 34 yıl*. Ankara: TTK Basımevi.
- Faik, B. (2001). *Matbuat basım derkeen... Medya*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Fenik, M. F. (1950, 1 Temmuz). Türkiye'nin dünya barışına hürmeti, *Zafer*, s.1
- Haytoğlu, E. (2002). Kore Savaşı ve Denizli Kore şehitleri ile gazileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 76-115
- İkinci Truman Doktrini. (1950, 25 Temmuz). *Akşam*, s.1
- Kafadar, C. (1996). *İslam Ansiklopedisi, "Gaza" maddesi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 443-445.
- Kaplan, M. (1952).İki destan ve iki insan tipi.*Türk dili ve edebiyatı dergisi*, 4(4),399-417
- Karacan, A. N. (1950, 4 Ağustos). *Eğer akılları olsaydı*, *Milliyet*, s. 1
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kore Harbi'nde tek çıkar yol. (1950, 21 Temmuz). *Cumhuriyet*, s.1-3
- Kore Savaşında Türk askeri. (2013). *Gaziler*. 27(129), 3-5

- Kore'de askeri vaziyet vahim. (1950, 27 Haziran). *Hürriyet*, 4.
- Kurt, H. (2012). İslam inancına göre şehitlik. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1),189-220.
- Mardin, Ş. (2006). *Yeni Osmanlı düşüncesinin doğuşu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2007). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McCracken, G. (1998). *The long interview*. London: Sage Publications.
- Mehmetefendioğlu, A. (2011). Bir kutup yıldızının hikâyesi savaşta asker, barışta elçi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 10(22), 189-209.
- New York'ta Kore Anıtı. (1990, 20 Temmuz). *Milliyet*. 10
- Oğuz, A. (2012). Sözlü tarih çerçevesinde Kore gazilerinin Kore savaşıyla ilgili hatıraları, *Milli Folklor*, 24(94), 123-136
- Öke, M. K. (1990). *Unutulan savaşın kronolojisi: Kore, 1950-1953*. İstanbul Boğaziçi Yayınları.
- Oran, B. (2001). *Türk dış politikası*. İstanbul: İletişim yayınları
- Örnek, N. C. (2013). Cepheden mektup bekleyen ülke: Kore Savaşının toplumsal etkileri, Tuğlan M. A. (der) *Kore Savaşı uzak savaşın askerleri*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi, 117-136.
- Pulur, H. (1990, 26 Ağustos). Ne verirsen elinle, *Milliyet*, s.3.
- Rodinson, M. (2003). *İslam'ın mirası*. İstanbul: Pınar.
- Sadak, N. (1950, 7 Temmuz). İçerde ve dışarda: önümüzdeki yıllar. *Akşam*, s.1
- Sander, O. (1994). *Siyasi tarih-2. Cilt (1918-1994)*, Ankara: İmge.
- Sargın, N. (2005). *Davalar-Savunmalar Cezaevi Anıları*. İstanbul: TÜSTAV.
- TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 9, Toplantı 1, c. 2, (Kasım 1950): 10. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c002/-tbmm09002001.pdf> (Erişim 24.09.2018)
- TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 9, Toplantı 15, c 1, (Haziran 1950):310-312 <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c001/-tbmm09001015.pdf> (Erişim 24.09.2018)
- Türk askerinin Kore'den çekilmesi. (2014). *Gaziler*. 30 (130), 8-12
- Yalman, A. E. (1997). *Yakın tarihte gördüklerimiz ve geçirdiklerimiz (II. Cilt)*. İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret AŞ.
- Yaman, A. E. (2005). Kore Savaşı'nın Türk kamuoyuna yansımaları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 37-38, 231-245
- Yazıcı, T. (1963). *Kore birinci Türk tugayında hatıralarım*. İstanbul: Ülkü Basımevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, Ö. Doğramacı, H. (2014). Muğla-Milas Kore Gazilerinin anıları ışığında Kore Savaşı üzerine bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 545-570.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Kahraman, N. (2020). Kore gazileri üzerine nitel bir çalışma: Merzifonlu Kore gazileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3601-3632. DOI: 10.26466/opus.642103.

## Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.644835

\*

Mehmet Rüştü Kalafatoğlu\* - Seher Balcı Çelik\*\*

\*Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun/Türkiye

E-Posta: [mehmetrustu2855@gmail.com](mailto:mehmetrustu2855@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-1664-9694](https://orcid.org/0000-0002-1664-9694)

\*\* Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye

E-Posta: [sbalci@omu.edu.tr](mailto:sbalci@omu.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-9506-6528](https://orcid.org/0000-0001-9506-6528)

### Öz

Bu araştırmada; Longo, Coyne ve Joseph (2018) tarafından geliştirilen Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nu Türk kültürüne uyarlamak, geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 328 yetişkinden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından madde analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının sınanmasında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen uyum indeksleri ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir ( $\chi^2/df=2.29$ , CFI=.93, GFI=.90, TLI=.91, RMR=.05, RMSEA=.08). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında cronbach alfa güvenilirliği, madde toplam korelasyon değerleri ve test yarılama yönteminden elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Elde edilen cronbach alfa değeri .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. İki yarı test güvenilirlik analizlerinde Spearman-Brown korelasyon katsayısı .83, Guttman Split-half korelasyon katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; elde edilen bulgular Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkiye'de iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Genel iyi oluş, geçerlik, güvenilirlik

<sup>1</sup> Bu çalışma 5-7 Eylül 2019 tarihleri arasında düzenlenen "2. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde" sözlü bildiri olarak sunulmuştur

## Adaptation of the Short Version of the Scales of General Well-Being into Turkish: A Validity and Reliability Study

\*

### Abstract

*The aim of this study is to adapt the short version of the Scales of General Well-Being developed by Longo, Coyne and Joseph (2018) for Turkish culture and investigate its validity and reliability. The study group consists of 328 adults. After the linguistic equivalence studies of the scale were completed; item analysis, validity and reliability studies were performed. Confirmatory factor analysis was used to test the single-factor structure of the scale and the fit indices showed that the single-factor structure of the scale was confirmed ( $\chi^2 / df = 2.29$ , CFI = .93, GFI = .90, TLI = .91, RMR = .05, RMSEA = .08). Cronbach's alpha reliability, item total correlation values and two half-test reliability were examined in the reliability studies of the scale. The resulting cronbach alpha value was found to be .90. Item-total correlations of the scale ranged between .41 and .68. The Spearman-Brown correlation coefficient was found to be .83 and Guttman Split-half correlation coefficient was found to be .82. Consequently; these values show that the short version of the Scales of General Well-Being is a valid and reliable scale and it can be used to determine the level of well-being in Turkey.*

**Keywords:** *General well-being, validity, reliability*

## Giriş

Martin Seligman tarafından 1998 yılında isimlendirilmiş olan Pozitif Psikoloji kavramı son 20 yılda büyük bir ilerleme göstermiş ve pozitif psikolojinin çalışma kapsamında yer alan kavramlara ilişkin çok sayıda araştırma yapılmaya başlanmıştır.

Çağımızda yaşanan tüm teknolojik ve ekonomik büyümelere rağmen bireylerin psikolojik sağlıklarına etki edecek şekilde yaşamın anlamı ve mutlu bir yaşama sahip olabilme adına bir arayış içerisinde oldukları görülmektedir (Lopez ve Snyder, 2011). Bu doğrultuda da bireylerin psikolojik sağlığına etki eden olumsuz öğelerin dışında olumlu öğelerin de ele alındığı çalışmalara yönelik ilgi günden güne artmaktadır (Telef, 2013). Psikolojinin bir alt dalı olan pozitif psikoloji içerisinde ele alınan bu çalışmalar insanların doğuştan getirmiş oldukları güçlü ve olumlu yönlerine odaklanmakta ve bu yönüyle klasik psikolojinin ruhsal hastalıkların tedavisine odaklanmış olduğu temel misyonundan ayrılmaktadır (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojinin gelişim göstermesiyle beraber ön plana çıkan araştırma konularında biri de iyi oluş kavramı olmuştur. İyi oluşun insanların yaşam kalitesi üzerinde büyük etkilerinin olması araştırmacılar tarafından bu konuda çok sayıda araştırma yapılmasına katkı sağlamıştır (Demirtaş ve Baytemir, 2019). Yalnızca Google Akademik veri tabanında öznel iyi oluşa değinen 140.000'den fazla çalışma bulunduğu ve bu konuda sadece 2015 yılı içinde 14.000'den fazla yayın bulunduğu ifade edilmektedir (Diener, vd. 2017). Elde edilen bu bulgu iyi oluş kavramının araştırmacılar tarafından ne kadar ilgi gördüğünü ortaya koyan önemli bir bulgudur.

İlgili alanyazın incelendiğinde iyi oluş kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından mutluluk, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, iyilik hali gibi benzer kavramlar kullanılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Diener, 1984; Lyubomirsky, 2001; Moneta, 2004; Ryan ve Deci, 2001). Bu durum iyi oluşun değerlendirilmesini güçleştirdiği gibi iyi bir yaşam arayışına yönelik çalışmaların ve tartışmaların devam etmesi nedeniyle de iyi oluşun birçok tanımının yapılmasına neden olmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Diener, 1984; Diener, Sapyta ve Suh, 1998; Eryılmaz, 2014).

İyi oluş; temel olarak öznel ve psikolojik iyi oluş üzerine yoğunlaşmaktadır (Telef, 2013). Öznel iyi oluş haz ve mutluluğu, psikolojik iyi oluş ise bireyin kendi özünü ve doğasını fark etmesini temele alarak iyi olma halini açıklamaya çalışmaktadır (Huppert, 2009; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Zaman içerisinde öznel iyi oluş hazzı fazla temel almasından ötürü eleştirilmiş ve psikolojik iyi oluş kavramı ortaya konmuştur (Ryff ve Singer, 2008). Öznel iyi oluşa ve psikolojik iyi oluşa ilişkin araştırmaların en büyük ortak noktası hümanistik değerlere dayalı bir şekilde iyi bir yaşamın ne olduğuna yönelik araştırmalar olmalarıdır (Keyes vd., 2002; Ryan ve Deci, 2001; Ryff ve Singer, 2008).

İyi oluş insanların kendi yaşamlarını değerlendirirken yaşamın bilişsel ve duygusal olarak değerlendirilmesine fırsat tanır (Diener, 2000). Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak kabul edilir ve insanların yaşamlarının gidişini iyi veya kötü olarak değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Lucas ve Diener, 2004; Myers ve Diener, 1995;). Öznel iyi oluşun diğer bir boyutu olan duygusal boyutta olumlu ve olumsuz duygular yer alırken; insanların hayatında olumsuz duygulara göre olumlu duyguların daha çok yer alması psikolojik iyi oluşun göstergelerinden kabul edilmektedir (Diener, 2006; Lucas ve Diener, 2004; Myers ve Diener, 1995;).

İyi oluşu açıklayan diğer kavramlardan olan psikolojik iyi oluş bireyin kendisini ve sınırlarını bilmesi, hayatta yaşanabilecek zorluklar karşısında mevcut potansiyellerini devreye sokabilmesi, kendini ve çevreyi olumlu değerlendirmesi ya da başka bir deyişle bireyin tüm psikolojik potansiyelini etkin bir şekilde kullanması olarak kabul edilebilir (Keyes vd., 2002; Ryff ve Singer, 2008)

Türkiye’de bireylerin iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçeklerin bir kısmı araştırmacılar tarafından ülkemizde geliştirilmiş, bir kısmı da yurtdışında geliştirilmiş olup Türkçe’ye uyarlamaları yapılarak ülkemizde kullanılmaktadır. Ülkemizde iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeklere örnek vermek gerekirse Öznel İyi Oluş (Tuzgöl-Dost, 2005), Ergen Öznel İyi Oluş (Eryılmaz, 2009), Duygusal İyi Oluş (Şimşek, 2011), Ontolojik İyi Oluş (Şimşek ve Kocayörük, 2013) ve Spiritüel İyi Oluş (Ekşi ve Kardaş, 2017) ölçekleri örnek olarak gösterilebilir. Yurtdışında geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlanmasıyla ülkemizde bireylerin iyi oluş düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeklere ör-

nek olarak da Psikolojik İyi Oluş (Ryff, 1989), Yaşam Doyumu (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985), Pozitif ve Negatif Duygu (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ve Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş (Tennant vd., 2007) ölçekleri verilebilir.

Genel İyi Oluş Ölçeği Longo, Coyne ve Joseph (2017) tarafından iyi oluşu ölçmek amacıyla kullanılan mevcut ölçme araçlarının iyi oluşu belirleyen mutluluk, canlılık, sakinlik, iyimserlik, ilgi, öz-farkındalık, kendini kabul, öz-değer, yetkinlik, gelişim, amaç, önem, uyum ve bağlantı olarak kabul ettikleri temel yapıları ölçmede yetersiz kaldığı düşünülerek geliştirilmiştir. Ancak daha sonra, geliştirilen uzun forma kıyasla daha kısa ve uygulaması daha kolay bir ölçek geliştirmek amacıyla mevcut ölçek temel alınarak Longo vd., (2018) tarafından Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu oluşturulmuştur.

İyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla Türkiye'de kullanılan mevcut ölçeklere ek olarak iyi oluşa ilişkin özellikleri daha genel ve daha kapsayıcı şekilde değerlendirebilen bir ölçek olmasından dolayı Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Yapılacak çalışma sonrasında ölçeğin, pozitif psikoloji kapsamında bireylerin iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından tercih edilmesi beklenmektedir.

## Yöntem

Bu kısımda araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### *Araştırma Grubu*

Araştırma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; zaman, para ve işgücünden kaynaklı yaşanan sınırlılıklardan dolayı örnekleme grubunun daha ulaşılabilir ve daha kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine dayalı olan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırmada veri toplamak amacıyla 328 yetişkine ulaşılmıştır. Katılımcıların %63.7'si kadın (n=209), % 36.3'ü (n=119) erkektir. Katılımcıların yaşları



21-62 yaş arasındadır ve yaş ortalaması 36.5 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %1.8'i ilkokul (n=6), %0.6'sı ortaokul (n=2), %9.8'i lise (n=32), %72.6'sı üniversite (n=238) ve %15.2'si lisansüstü (n=50) mezunudur.

Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında %68.6'sı evli (n=225), %27.4'ü bekâr (n=90) ve %4'ü boşanmıştır (n=13). Ayrıca katılımcıların algılanan sosyoekonomik düzeyleri incelendiğinde de %2.4'ü kötü (n=8), %54.9'u orta (n=180), %41.5'i iyi (n=136) ve %1.2'si çok iyi (n=4) olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada doğrulayıcı faktör analizine veri toplamak amacıyla 208 yetişkine Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu, ölçüt-bağımlı geçerliği hesaplamak için de 120 yetişkine Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu ile birlikte Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri uygulanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veri toplama araçları olarak Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.

**Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (GİÖÖ-KF):** Araştırmada Longo vd. (2018) tarafından geliştirilen Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri “Hiç uygun değil” ile “Tamamen uygun” arasında değişen 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacılar tarafından Genel İyi Oluş Ölçeği için 507 kişiden faktör analizi için veri toplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü, 14 yapıdan oluşan ve 65 maddelik yapı gösterdiği görülmüştür. Elde edilen ölçeğin daha sonra 989 kişi üzerinde test-tekrar test güvenilirliği ve ölçüt geçerliliği yapılmıştır. Uygulamada iyi oluş düzeyini ölçen birçok ölçek olmasına karşılık iyi oluş düzeyini hızlı bir şekilde değerlendirecek, kısa ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Ölçeğin ilk halinden elde edilen 14 farklı yapının her birinden maddeler, önceden yayınlanmış faktör yüklerinin ve içerik geçerlilik derecelerinin incelenmesi ile seçilerek GİÖÖ-KF'nun maddeleri oluşturulmuştur. Bu amaçla veriler ABD'de yaşayan 446 yetişkinden toplanmıştır. Sonuçlar ölçeğin uzun formu ile kısa formunun faktör yapısının ve iç tutarlılığının desteklendiğini göstermektedir. Ölçeğin uyum indeksi değerlerinin CFI=.934, TLI=.922, SRMR=.039, RMSEA=.090 olduğu görülmüştür.

Ayrıca, ölçeğin uzun ve kısa formu arasındaki korelasyon katsayısı .96 bulunmuş olup kısa form ile uzun form arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

**Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ):** Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener vd. (1985) tarafından bireylerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır ve 7' li likert (1-Hiç katılmıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar en az 5-en fazla 35 puan arasında değişmektedir ve ölçekten alınacak yüksek puan yüksek yaşam doyumuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılarak ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir.

**Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ):** Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyini değerlendirmek amacıyla Diener vd. (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve 7'li likert (1- Kesinlikle katılmıyorum, 7- Kesinlikle katılıyorum) tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar en az 8-en fazla 56 puan arasındadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Telef (2013) tarafından gerçekleştirilerek ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Ölçeğin uyarlanması amacıyla ölçeği geliştiren yazarlardan Ylenio Longo'dan izin alınması ve ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanmasına yönelik çalışmaların tamamlanması sonrası araştırmanın dil eşdeğerlik çalışmaları Ondokuzmayıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında uygulanmış ve uygulamalar yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Dil eşdeğerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra oluşturulan form ölçeğin aslına uygun şekilde yetişkinlere uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerde dil eşdeğerlik, madde analizi ve güvenirlik çalışmalarında SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. GİÖÖ-KF'nun tek

faktörlü yapısının Türk örneğinde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

DFA öncesinde gerekli normallik varsayımları incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Kline (1994) tarafından örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı olması gerektiği görüşü esas alınmıştır. Bu görüşe göre DFA için gerekli örneklem sayısına ulaşıldığı görülmektedir. Örneklem grubundan elde edilen veriler incelendiğinde 11 veride istenen bilgilerin eksik olduğu görülmüştür ve eksik olan formlar analize dâhil edilmemiştir. Normallik varsayımları kapsamında çok yönlü uç değerlerin belirlenmesi Mahalonobis uzaklığı değeri kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda .001 değerinin üzerinde değere sahip olan verilerin analiz dışında kalması uygun olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu görüş doğrultusunda belirlenen 6 veri çalışma kapsamından çıkarılarak normallik varsayımlarının yerine getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verilerin incelenmesi sonucu araştırmadan çıkarılan veriler sonrası 208 veri üzerinde normallik analizleri yapılmıştır ve verilerin -1,5 ile +1,5 basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri aralığında normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Skewness=-.769, Kurtosis=.989). Değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik analizleri sonrası DFA uygulanmasında AMOS 23.0 programı kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda GİÖÖ-KF' nun Türkçe'ye uyarlanması sürecinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

### ***Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları***

GİÖÖ-KF' nu Türkçe' ye uyarlamak amacıyla öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan Ylenio Longo ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve uyarlama için gerekli izinler kendisinden alınmıştır. Ölçeğin İngilizce orijinal formu öncelikle 6 İngilizce öğretmeni tarafından dilimize çevrilmiştir. Daha sonra psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman 3 akademisyen tarafından ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları gözden geçirilmiştir. Anlam ve dil bilgisi açısından gerekli düzenlenmeler 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından

yapılmıştır. Daha sonra İngiliz Dili ve Eğitimi alanında 1 akademisyen tarafından ölçeğin Türkçe formu yeniden İngilizce diline çevrilmiştir. Çeviri sonrası gerekli düzenlemeler üzerinde görüşülerek ölçeğin Türkçe formu uygulamaya hazır hale gelmiştir.

GİÖÖ-KF' nu Türkçe'ye uyarlamak amacıyla İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerden 30 kişilik bir gruba (19 kadın, 11 erkek) İngilizce ve Türkçe formlar araştırmacılar tarafından uygulanarak ölçeğin dil geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak İngilizce formunun uygulandığı gruba 2 hafta sonra Türkçe formu uygulanarak iki form arasındaki korelasyon katsayısı .747 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin maddelerinin, ölçeğin toplam puanını yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

*Tablo 1. Madde analizi sonuçları*

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu
1	3.46	.82	.59
2	3.30	.86	.61
4	3.50	.95	.56
5	3.75	.90	.54
6	3.81	.86	.44
7	3.90	.78	.51
8	2.92	1.03	.65
9	3.59	.80	.68
10	3.68	.89	.67
11	3.97	.89	.67
12	3.77	.77	.65
13	3.56	1.01	.65
14	3.84	.96	.41
N=208			

Madde analizi sonuçlarına göre madde toplam puanlarına bakıldığında ölçekte yer alan 3. maddenin (Kendimi soğukkanlı hissedirim) madde toplam korelasyonunun .137 olduğu görülmüştür. İlgili maddenin tolere edilebilir düzeyde (.20 ve üzeri) olmadığı (Seçer, 2015, s.76), madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .20' den daha düşük maddelerin testte yer alması (Büyüköztürk, 2017, s.183) gerekçesiyle ölçekten çıkarılmasına karar

verilmiştir. Maddenin ölçekten çıkarılmasıyla ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin .41 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür.

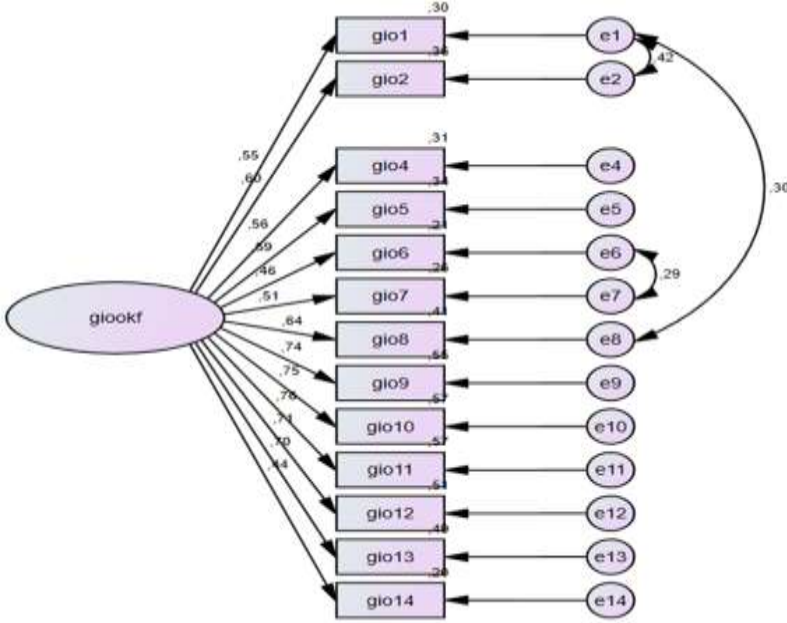
### *Geçerlik Çalışmaları*

GİÖÖ-KF' nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi açısından yapı geçerliği çalışmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA' de daha önceden belirlenen bir kuramsal yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından edinilen verilere dayanarak, söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmeye çalışılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.276). Bu yüzden GİÖÖ-KF' nun tek faktörlü yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA tercih edilmiştir.

GİÖÖ-KF' nun tek faktörlü yapısının geçerliliğinin sınanması amacıyla yapılan DFA sonucunda istenen uyum değerlerine ulaşamamış ve DFA önerileri doğrultusunda istenen uyum indekslerine ulaşabilmek amacıyla e1-e2, e6-e7 ve e1-e8 hata terimleri arası gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Yapılan modifikasyonların modelin  $\chi^2$  değerine önemli katkı yaptığı ve önerilen modifikasyonların model açısından kritik bir değerde olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2010, s.312). Yapılan işlemler sonrasında ölçeğin standardize edilmiş madde faktör yük değerleri .44 ve .76 arasında yer almaktadır. Elde edilen yol şeması ve faktör yükleri Şekil 1'de, uyum indeksi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

*Tablo 2. DFA Sonuçlarına İlişkin Elde Edilen Uyum İndeksleri*

$\chi^2$	Sd	$\chi^2/sd$	CFI	GFI	TLI	RMR	RMSEA
142.028	62	2.29	.93	.90	.91	.05	.08



Şekil 1. GİÖÖ-KF Yol Şeması ve Faktör Yükleri

DFA sonrası modelin uyumunun değerlendirilmesinde ilk olarak  $\chi^2/sd$  ele alınmıştır. Buna göre elde edilen  $\chi^2/sd$  oranının 2.29 olduğu görülmektedir ( $\chi^2=142.028$ ;  $sd= 62$ ).  $\chi^2/sd$  oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Marcholudis ve Schumacher, 2001). CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve TLI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değerlerinin .90 ve üzeri olması iyi uyumu belirtmektedir (Marcholudis ve Schumacher, 2001; Sümer, 2000).

DFA sonrası elde edilen CFI = .93, GFI =.90 ve TLI=.91 değerlerinin kabul edilebilir kesme noktalarında olduğu görülmektedir. RMR (Artık Ortalamaların Karekökü) değeri incelendiğinde, bu değer .05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada elde edilen RMR= .05 değeri mükemmel uyum göstermektedir. RMSEA (Yaklaşık hataların Ortalama Karekökü) değerinin ise .08'den küçük veya eşit olması iyi uyumu ortaya koymaktadır (Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Sümer, 2000) ve çalışmadan elde edilen RMSEA= .08 değeri iyi uyumu göstermektedir.

Bu sonuçlar GİÖÖ-KF' nun 13 maddeden meydana gelen tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığını göstermektedir.

GİÖÖ-KF' nun geçerlik çalışmalarında ölçüt-bağımlı geçerliği hesaplayabilmek için 120 yetişkine GİÖÖ-KF ile birlikte YDÖ ve PİÖÖ uygulanarak ölçekler arasındaki ilişkinin derecesi Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; GİÖÖ-KF ve YDÖ ile arasında kuramsal açıdan literatürü destekleyen yönde pozitif anlamlı bir ilişki (.56,  $p<.01$ ), GİÖÖ-KF ve PİÖÖ arasında da yine kuramsal açıdan literatürü destekleyen yönde pozitif anlamlı bir ilişki (.73,  $p<.01$ ) elde edilmiştir.

### ***Güvenirlilik Çalışmaları***

GİÖÖ-KF' nun güvenirlilik çalışmalarında cronbach alfa güvenirliliği, madde-toplam korelasyon değerleri ve iki yarı test güvenirliliği incelenmiştir. Ölçekten elde edilen cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için elde edilen güvenirlilik katsayısının .70 ve daha fazla elde edilmesi test puanlarının güvenirliliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017, s.183). Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde de maddelerin benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Testin iki eşit parçaya bölünmesi esasına dayalı olan test yarılama güvenirlilik analizleri sonucunda da Sperman-Brown korelasyon katsayısı .83 ve Guttman Split-Half korelasyon katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçek uyarlama sürecinde elde edilen güvenirlilik derecesinin .70 ve üzeri olması ölçeğin iki yarı güvenirlilik ölçütünü sağladığını göstermektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991).

Elde edilen tüm bu sonuçlar GİÖÖ-KF' nun Türk kültüründe iyi oluş düzeyini belirlemede kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### ***Tartışma, Sonuç ve Öneriler***

Longo vd. (2018) tarafından geliştirilen GİÖÖ-KF' nun Türkçe'ye çeviri çalışmalarının tamamlanmasının ardından dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmaları uyarlama çalışmalarında kritik bir öneme sahiptir (Genç, Barut ve Başol, 2017). Bu kapsamda ölçeğin İngilizce ve Türkçe

formları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasından sonra ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tamamını temsil edip etmediğini incelemek amacıyla madde analizi uygulanmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan 3. maddenin madde toplam korelasyonunun .137 olmasından dolayı ölçekten çıkarılması karar verilmiştir. Madde toplam korelasyonu .20' den düşük olan ilgili madde ölçeği temsil gücünün yeterli olmamasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2017, s.183).

Ölçeğin tek faktörlü yapısının sınanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uygulanan DFA sonucunda önerilen modifikasyonlar sonrası ölçeğin uyum indeksleri  $\chi^2/sd=2.29$ , CFI=.93, GFI=.90, TLI=.91, RMR=.05 ve RMSEA=.08 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal halinde elde edilen uyum indeksleri ise  $\chi^2/sd=3.40$ , CFI=.934, TLI=.922, SRMR=.039 ve RMSEA=.090 olarak bulunmuştur. GİÖÖ-KF' nin Türkçe'ye uyarlanması sonucu elde edilen uyum indeksleri ile Longo vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal halinden elde edilen uyum indeksleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin geçerliğine yönelik olarak ölçüt-bağımlı geçerlik tekniği uygulanmıştır ve GİÖÖ-KF ile YDÖ ve PİÖÖ arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışmalarında cronbach alfa güvenirliliği, madde-toplam korelasyon değerleri ve test yarılama yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda GİÖÖ-KF için hesaplanan cronbach alfa güvenirlilik katsayısının yeterli olduğu görülmüştür. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerine bakıldığında da ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir.

Test yarılama güvenirliliği sonuçları da ölçeğin iki yarı güvenirlilik ölçütünü sağladığını göstermektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu doğrular niteliktedir.

Yapılan tüm çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular GİÖÖ-KF' nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ülkemizde iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. GİÖÖ-KF tek faktörden ve 13 maddeden oluşan beşli likert tipinde (1-Hiç Katılmıyorum- 5 Tamamen Katılıyorum) bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en fazla puan ise 65'tir. Ölçekten alınan yüksek puan genel iyi oluş



düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Kısa ve kolay uygulanabilir ve ülkemizde iyi oluş düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçeklere ek olarak daha kapsayıcı bir ölçek olmasından dolayı Türkçe'ye uyarlaması yapılan GİÖÖ-KF' nun Türk toplumunda pozitif psikoloji kapsamında iyi oluş düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılacak araştırmalarda kullanılması beklenmektedir.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların %63.7'sinin kadın, %68.6'sının evli, %72.6'sının üniversite mezunu, %54.9'unun algılanan sosyoekonomik durumunun orta olduğu ve yaş ortalamasının 36.5 olduğu görülmektedir. Bu bilgiler Longo vd. (2018) tarafından GİÖÖ-KF' nun geliştirilme aşamasında veri toplanan çalışma grubuna ait bilgiler ile benzerlik taşımaktadır. Longo vd. (2018) tarafından veri toplanan çalışma grubunun özellikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak %61 oranında kadın katılımcılardan veri toplandığı ve yaş ortalamasının da 37.9 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin uyarlanma aşamasında cinsiyet ve yaş açısından benzer çalışma grupları ile çalışıldığını göstermektedir. Ancak ölçeğin Türk örneğine uyarlaması çalışmalarına bakıldığında çoğunlukla üniversite mezunu olan ve sosyoekonomik durumunu orta olarak ifade eden katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Bu açıdan eğitim ve sosyoekonomik durum bakımından daha dengeli bir dağılımın sağlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasında fayda vardır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test yönteminin kullanılması GİÖÖ-KF' nun kararlılık gösterip göstermediğini ortaya koyması açısından ölçeğin güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden ölçeğin yapılacak yeni geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında test-tekrar test yönteminin uygulanması araştırmacılara önerilmektedir.

Son olarak; araştırmada bulunan bu sınırlılıklara rağmen elde edilen sonuçlar doğrultusunda GİÖÖ-KF' nun Türkiye'de bireylerin iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya gözlenmiştir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Adaptation of the Short Version of the Scales of General Well-Being into Turkish: A Validity and Reliability Study**

\*

Mehmet Rüştü Kalafatoğlu – Seher Balcı Çelik  
*Ondokuz Mayıs University*

Research on positive psychology has increased greatly in the last 20 years. As a result of this increase, a lot of research has been done on the concepts included in the study of positive psychology. Despite all the technological and economic growth experienced in our age, it is seen that they are in search of the meaning of life and to have a happy life that will affect the psychological health of individuals (Lopez and Snyder, 2011). With the development of positive psychology, one of the topics that comes to the fore is the concept of well-being. The fact that well-being has great effects on people's quality of life has contributed to many researches by researchers (Demirtaş and Baytemir, 2019). When the related literature is examined, it is seen that the concept of well-being is explained by various researchers using similar concepts such as happiness, subjective well-being, life satisfaction, and quality of life (Diener, 1984; Lyubomirsky, 2001; Moneta, 2004; Ryan and Deci, 2001).

There are a number of individuals in Turkey scales used to determine the level of well-being. Some of these scales have been developed by researchers in Turkey, some of them have been developed abroad and they are used in Turkey by being adapted to Turkish. Due to a scale that can be assessed in addition to the existing scales used in Turkey in order to determine the well-being levels of well-being features in a more general and more inclusive for short version of the Scales of General Well-Being were intended to be adapted to Turkish Short Form.

Research data were collected from 328 adults. In the study, short version of the Scales of General Well-Being was applied to 208 adults to collect data for confirmatory factor analysis. In addition to 120 adults, short version of the Scales of General Well-Being, and the Life Satisfaction Scale and Psychological Well-Being Scale were applied for criterion-dependent validity studies.

In order to adapt the short version of the Scales of General Well-Being to Turkish, one of the authors who developed the scale, Ylenio Longo was contacted via e-mail and the necessary permissions for adaptation were obtained. The original English version of the scale was first translated into Turkish by 6 English teachers. Later, the English and Turkish forms of the scale were reviewed by 3 academicians who are experts in psychological counseling and guidance. Necessary arrangements in terms of meaning and grammar were made by 1 Turkish Language and Literature specialist. Later, the Turkish form of the scale was converted back to English by one academic in the field of English Language and Education. Turkish version of the scale was ready to be applied after discussing the necessary arrangements after translation.

The language validity studies of the scale were carried out with the students who continued to English teaching department to Ondokuzmayıs University (19 females, 11 males) in order to adapt the short version of the Scales of General Well-Being to Turkish. The language validity studies of the scale were carried out by applying the forms prepared in English and Turkish by the researchers. First, the Turkish form was applied to the group where the English form was applied, and the correlation coefficient between the English and Turkish forms was determined as .747.

After completing the linguistic equivalence studies of the scale, item analysis, validity and reliability studies were performed. When the item total scores are analyzed according to the item analysis results, the item total correlation of the item 3 (I feel cool) was found to be .137. It was decided to exclude the relevant item from the scale since the item had a total correlation value of less than .20 (Büyüköztürk, 2017, p.183, Seçer, 2015, p.76).

Confirmatory factor analysis was used to test the single-factor structure of the scale and the fit indices showed that the single-factor structure of the scale was confirmed. In the confirmatory factor analysis, based on the data obtained from the measurement tool developed in line with a predetermined theoretical structure, it is tried to test whether the structure in question has been verified (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010, p. 276). Therefore, confirmatory factor analysis was preferred in order to test whether the single factor structure of the short version of the Scales of General Well-Being was confirmed in the Turkish sample. The fit indices obtained after confirmatory factor analysis show that the single factor structure of the scale was confirmed ( $\chi^2/df=2.29$ , CFI=.93, GFI=.90, TLI=.91, RMR=.05, RMSEA=.08).

In order to calculate the criterion-dependent validity in the validity studies of the short version of the Scales of General Well-Being, the degree of the relationship between the scales was applied using the Pearson correlation coefficient by applying Life Satisfaction Scale and Psychological Well-being Scale together with the short version of the Scales of General Well-Being. According to the results; positive relationship was found between short version of the Scales of General Well-Being and Life Satisfaction Scale in the direction that supported the literature (.56,  $p < .01$ ). Also positive relationship between short version of the Scales of General Well-Being and Psychological Well-being Scale in the direction supporting the literature was obtained from a theoretical point of view (.73,  $p < .01$ ).

Within the scope of the reliability studies of the scale, cronbach alpha reliability, item total correlation values and the results obtained from the test halfway method were examined. The cronbach alpha reliability coefficient obtained from the scale was found to be .90. The reliability coefficient calculated for a psychological test is .70 and higher seems sufficient for the reliability of the test scores (Büyüköztürk, 2017, p.183). When the item-total correlation values of the scale are examined, it is seen that the internal consistency of the scale is high. As a result of the test half-reliability analysis based on the division of the test into two equal parts, the Sperman-Brown correlation coefficient was .83 and Guttman Split-Half correlation coefficient was .82. The fact that the degree of reliability obtained in the scale adaptation process was .70 and above indicates that the scale provides two half reliability criteria (Robinson, Shaver and Wrightsman, 1991).

Consequently; these values show that the short version of the Scales of General Well-Being is a valid and reliable scale and it can be used to determine the level of well-being in Turkey.

### **Kaynakça / References**

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (1st Ed.). NY: Guilford Publications, Inc.
- Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi:10.5502/ijw.v6i3.526
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı).Ankara:Pegem Akademi.
- Demirtaş, A. S. ve Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654–666. <https://doi.org/10.17755/esosder.432708>
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Sapyta, J. J. ve Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33–37.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and illbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. ve Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 87-104. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000063>
- Ekşi, H. ve Kardaş, S. (2017). Spiritual well-being: Scale development and validation. *Spiritual Psychology and Counseling*, (2)1, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12738/spc.2017.1.0022>
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 111-128.
- Genç, A., Barut, Y. ve Başol, G. (2017). Rüyalarda bilinçlilik ölçeği Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 43–50.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Longo, Y., Coyne, I. ve Joseph, S. (2017). The scales of general well-being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159.
- Longo, Y., Coyne, I. ve Joseph, S. (2018). Development of the short version of the scales of general well-being: The 14-item SGWB. *Personality and Individual Differences*, 124, 31–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.042>
- Lopez, S. J. ve Snyder, C. R. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Lucas, R. E. ve Diener, E. (2004). *Encyclopedia of applied psychology* (ed. in chief Charles Spielberger). Elsevier Academic Press, 3, 669-676.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Marchoulides, G., ve Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 5(2), 115–121. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035913.65762.b5>
- Myers, D.G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. ve Wrightsman, L.S. (1991) *Criteria for scale selection and evaluation*. In: Robinson, J.P., Shaver, P.R. and Wrightsman, L.S., Eds., *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, Academic Press, San Diego, 1-15.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 141–66
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

- Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.
- Schermelleh-Engel K. ve Moosbrugger. H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significant descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2011). An intentional model of emotional well-being: The development and validation of measure of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 421-442.
- Şimşek, Ö. F. ve Kocayörük, E. (2013). Affective reactions to one's whole life: preliminary development and validation of the ontological well-being scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 309-343. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9333-7>
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO) Türkçe'ye uyarlama: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. ve Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 50-63. doi:10.1186/1477-7525-5-63
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Kalafatoğlu, M. R. ve Balcı-Çelik, S. (2020). Genel iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3633-3653. DOI: 10.26466/opus.644835



## Çocuk Gelişimi Programında Okuyan Öğrencilerin “Çocuk” ve “Çocuk Gelişimi” Kavramlarına Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi

DOI: 10.26466/opus.654029

\*

Salih Gülen\*- İsmail Dönmez\*\*

\*Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Malazgirt Meslek Yüksek Okulu, Muş/Türkiye

E-Posta: [sgnova@windowslive.com](mailto:sgnova@windowslive.com)

ORCID: [0000-0001-5092-0495](https://orcid.org/0000-0001-5092-0495)

\*\*Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Bulanık Meslek Yüksek Okulu, Muş/Türkiye

E-Posta: [ismaildonmezfen@gmail.com](mailto:ismaildonmezfen@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7792-0169](https://orcid.org/0000-0002-7792-0169)

### Öz

Çalışmanın amacı çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik algılarını metaforlar yolu ile belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olgubilim deseni kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile 104 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizleri tercih edilmiştir. Analizlerin yorumlanması sonucunda; çocuk kavramına yönelik 51 farklı metafor ve en çok tekrarlanan ilk üç metaforun oyun hamuru, boş levha ve hamur olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforlar öğretilebilir, şekil alabilen, mutluluk veren, ilgi görmesi ve sevgi alması gereken, öğrendiklerini yansıtabilen gibi özelliklerinden dolayı verildiği tespit edilmiştir. Çocuk gelişimi kavramına yönelik 71 farklı metafor ve en çok tekrarlanan ilk üç metaforun ağaç, anne ve hayat olduğu belirlenmiştir. Bu metaforların eğitim vermesi, öğretmesi, şekil vermesi, yön vermesi ve ihtiyaçları karşılaması gibi özelliklerinden dolayı verildiği tespit edilmiştir. Genel olarak ikinci sınıfların çocuğu eğitilebilir birinci sınıfların ise mutluluk kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün çocuk gelişimini bilgi verici olarak gördükleri tespit edilmiştir. Sonuçların paralelinde öneriler belirtilmiştir.

**AnahtarKelimeler:** Çocuk gelişimi, Çocuk kavramına yönelik Metaforlar, Çocuk gelişimi kavramına yönelik metaforlar

## Determining the Metaphors of the Students in the Child Development Program for the Concepts of “Child” and “Child Development”

\*

### Abstract

*The aim of this study is to determine the perceptions of the students in the child development program about the concepts of “child” and “child development” by means of metaphors. A qualitative research method phenomenology pattern was used in the study. 104 students participated voluntarily with a non-random sampling method. A semi-structured interview form was used to collect data. Descriptive and content analyzes were preferred for data analysis. As a result of the interpretation of the analysis; 51 different metaphors for the concept of children and the first three most frequently metaphors were found to be play dough, empty plates, and dough. It was found that these metaphors were given due to their characteristics such as being able to teach, take shape, give happiness, receive attention and love and reflect what they have learned. It was determined that 71 different metaphors for the concept of child development and the first three most frequently metaphors were a tree, mother and life. It was found that these metaphors were given because of their characteristics such as giving education, teaching, shaping, giving direction and meeting the needs. In general, It was determined that the second-grade students consider that the “child” can be educated and the first-grade students regarded as a source of happiness. In addition, it was found that a significant number of first and second-year students considered child development as informative. In line with the results, recommendations were made.*

**Keywords:** *Child development, Metaphors for the concept of child, Metaphors for the concept of child development*

## Giriş

Çocuk, bebeklik ve ergenlik dönemi arasındaki insan olarak tanımlansa da, eğitilebilen, şekil verilen, ebeveyne muhtaç, yuvanın neşesi, geleceğin teminatı ve öğrenme kaynağı insan olarak ta tanımlanabilmektedir (Demirkuş, 2019). Hukuki anlamda 18 yaşını doldurmamayan anne babadan türeyen bir soy bağı belirten, özel hak ve ayrıcalıkları olan kişi, evlat olarak tanımlanmaktadır (Tepetaş Cengiz, 2017). Bu hak ve ayrıcalıklar 20 Kasım 1989 de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde de yerini almıştır (Karakuyu, 2016). Tanımlamada bazı cümleler kurulabilinse de gerçekte çocuk bir çırpıda keşfedilmesi zor bir insandır. İnsanın dünyaya gelişinin ilk zamanları veya ilk dönemlerini kapsamaktadır. Çocuk gerçekte sınırsız bir hayal gücü ile yaşama tutunan bireydir (Piaget, 2011). Çevresini sürekli bir anlama ve kavrama arayışındadır. Çoğu zaman bu bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Öğrenme süreci de oldukça hızlı ve tekrar edebilir düzeyde olan benzersiz bir varlıktır (Piaget, 2010). Çocuk ve gelişimsel özellikleri eğitimsel anlamda önem arz etmektedir. Çocukluğun her yaş aralıklarının birbirini takip eden ve tamamlayan özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin bir bütün içerisinde çocuk gelişimi olarak adlandırıldığı bilinmektedir.

Çocuk gelişimi, çocuğun duyuşsal, bilişsel ve fiziksel yeni kazanımlar elde edilmesine nedir. çocuğun doğum anne karnından ergenlik dönemine geçişine kadarki dönemde kazanımlar olarak ifade edilebilir (Aral ve diğ., 2015). Bu dönemdeki kazanımların, uzamanlar, öğrenciler, veliler ve öğretmenler tarafından edinmesi çocuk ve çocukluk döneminin sağlıklı geçmesinde büyük etki etmektedir. Bireyler çocukların veya çocuk gelişiminin özelliklerini anlama ve kavramayı sağlayabilmek için okuma ya da okuryazar olma eğilimindedirler (Bağcı ve Aslan Bağcı, 2018). Bu yüzden çocuk gelişimine yönelik eğitim veren bölüm ya da programları tercih edebilmektedirler. Ülkemizde son yıllarda hızla rağbet gören çoğunlukla bayan öğrencilerin, velilerin ya da uzmanların tercihindeki en popüler program çocuk gelişimidir.

Çocuk Gelişimi programının genel amacı çocuk gelişimi eğitimcisi yetiştirmektir. Bu programda özellikle 18 yaşın altındaki bireylerin zihinsel, dil, sosyal, duyuşsal, fiziksel, öz bakım gibi gelişim alanlarının tamamında teorik veya uygulamaya yönelik eğitimler verilmektedir. Özellikle çocuğun geli-

şimsel özellikleri baz alınarak eğitilmesi hususuna da dikkat edilmektedir. Bu eğitimler normal gelişimli, özel eğitim gereksinimli, korunmaya muhtaç, hastanede yatan, mülteci veya yanlış davranışlar sergilemiş tüm çocukların eğitilmesi ayırt edilmeksizin yapılmaktadır (Bağcı ve Aslan Bağcı, 2018; Bölükbaş, Kahraman, Kahraman ve Kalaycı, 2010). Bu programı tamamlayan bireyler; ailelere, çocuklara, öğretmenlere, araştırmacılara çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında danışmanlık yapar. Ayrıca bu bireyler, çocuklarda uyum problemlerinin incelenmesi, yardımı ve yönlendirmesi, özel eğitim programı hazırlanması, yeme-içme ve uyku düzeni konusunda yardım edilmesi, yaş ve gelişim özelliklerine uygun eğitsel oyuncakların seçilmesi ve aile, okul, sosyal çevre ilişkilerinin sağlıklı yapılandırması için gerekli tüm çalışmaları yaparlar (Aral ve diğ., 2015; Bağcı ve Aslan Bağcı, 2018; Bölükbaş, Kahraman, Kahraman ve Kalaycı, 2010; Yılmaz, 2012).

Çocuk ve çocuk gelişimi kavramları çok yönlü ve karmaşık yapısından dolayı bireyde farklı çağrışımlara ya da benzetimlere yol açmaktadır. Birey bu kavramlara mecazi bir ilişki kuracak metaforlar yüklemektedir (Özdemir ve Orhan, 2019). Metafor bireyin bir kavram ya da konu hakkında düşüncelerini ifade etmek için kullandığı dilsel bir benzetme olgusudur. Birey genelde bunu günlük hayatında sıkça yapar (Uysal, Sola Özgüç ve Uzunkol, 2019). Birey daha çok karmaşık, anlaşılmasında farklılık arz eden, soyut kavramlara bilinen somut kavramlara arasında ilişki kurarak metafor atfetmektedir (Cameron, 2010; Szokolszky, 2019). Metaforik bir benzetme ile birey konu ya da kavram hakkında hayal kurabilir, sınırsız düşünceler belirtebilir, insan davranışlarını şekil ve yön verebilmektedir (Tompkins ve Lawley, 2002). Bu metaforlar bireyin inançlarını, konu veya kavrama bakış açısını göstermektedir (McGlone, 2007). Çocuk ve çocuk gelişimine yönelik metaforik olgular her bireyde farklılık gösterebilmektedir. Bireyin çocuğa ve çocuk gelişimine yönelik bilgisi, anlayışı, inancı ve eğitimi bu metaforları etkilemektedir (Lecce ve diğ., 2019; Semino, 2008).

Literatürde bir çok metafor çalışmasına rastlamak mümkün olduğu gibi çocuk ve çocuk gelişimi öğrencilerini konu alan yayınlarda mevcuttur (Cameron, 2010; Ceylan, 2019; Harman ve Şeker, 2019; Melogno, Pinto ve Orsolini, 2017; Özdemir ve Orhan, 2019; Şahin, 2019; Uysal Bayrak, 2019; Uysal, Sola Özgüç ve Uzunkol, 2019; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Yating, 2019; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Bu yayınların dışında Akgün (2016) okul öncesi öğretmen adayları ile çocuk ve okul öncesi öğretmeni kavramlarına

ilişkin metaforik araştırma yapmıştır. Pesen (2015) ise velilerin çocuk kavramına yükledikleri metaforları incelemiştir. Ayrıca Pesen, Kara ve Gedik (2015) çalışmalarını çocuk gelişimi öğrencileri ile yapmışlardır fakat müdür kavramı metaforları üzerine durmuşlardır. Son olarak Demirbaş (2015) çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin metaforlarını incelemiştir. Literatür araştırmacında çocuk gelişimi okuyan öğrencilerin hem çocuk hem de çocuk gelişimi kavramlarına yönelik metaforik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Halbuki çocuk gelişimi okuyan bireyler hem birer öğretmen hem de birer ebeveyn adayları oldukları için, onların gözünden çocuk ve çocuk gelişimi kavramlarının nasıl olduğu belirlenmelidir. Sürekli çocuklarla beraber olacak bireyin çocuğa bakış açısı belirlenmelidir. Bu nedenle bu çalışmada çocuk gelişimi okuyan öğrencilerin hem çocuk hem de çocuk gelişimi kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik algılarını metaforlar yolu ile belirlemektir. Ayrıca metaforların belirlenmesinde sınıf düzeyi değişkeni ele alınmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Öğrencilerin çocuk kavramına yönelik metaforları nelerdir?
  - a. Çocuk kavramına yönelik en çok kullanılan metaforlar nelerdir?
  - b. Çocuk kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri nedir?
2. Öğrencilerin çocuk gelişimi kavramına yönelik metaforları nelerdir?
  - a. Çocuk gelişimi kavramına yönelik en çok kullanılan metaforlar nelerdir?
  - b. Çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri nedir?
3. Yüksekokul bir ve ikinci sınıf öğrencilerin çocuk ve çocuk gelişimine yönelik metaforlarının karşılaştırmalı analizi sonucu nedir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılara, veri toplama araçlarına ve veri analizine yer verilmiştir.

### *Araştırmanın Deseni*

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma olgubilim deseni ile yapılmıştır. Olgubilim deseni; farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve nedenleri ile belirlemek istediğimiz olguların aydınlatılmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### *Katılımcılar ve Özellikleri*

Araştırma; 2019-2020 eğitim öğretim sezonunda çocuk gelişimi programında eğitim-öğretim gören 1.ve 2. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına dayalı olarak 104 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların araştırma amacına uygun adaylar olmalarının yanı sıra gönüllü olmaları ve kazara katılım sergilemiş olma ihtimallerinden dolayı bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2013). Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyleri ve okul çeşitleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcı analizi**

Değişkenler	Birinci Sınıf		İkinci Sınıf		Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Bulanık Meslek Yüksekokulu	2	10	4	10	26
Malazgirt Meslek Yüksekokulu	5	40	1	32	78
Toplam	7	50	5	42	104

Tablo 1’de görüldüğü gibi Muş Alparslan Üniversitesinin Bulanık Meslek Yüksekokulundan 26, Malazgirt Meslek Yüksekokulundan 78 olmak üzere toplamda 104 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu katılımcıların 57’si birinci sınıf, 47’si ise ikinci sınıfta eğitim-öğretim görmektedir. Her iki okula kayıt yapan katılımcıların ülkenin doğu ve güney bölgesi illerinden geldikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun çok çocuklu ailelere men-

sup oldukları bilinmektedir. Ayrıca programa yerleşme puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında katılımcıların genelinin ebeveynlerinin çiftçilik ve hayvancılık yaptığı belirlenmiştir. Hayvancılıkta büyük ve küçükbaş besiciliği, çiftçilikte ise arpa, buğday, yonca, pamuk, sebze yetiştiriciliği gelmektedir. Bu nedenle katılımcıların sosyo- ekonomik durumlarının orta ve alt düzeyde benzer olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun okul tatillerinde aileye hayvancılık, çiftçilik ve ev işlerinde yardım ettikleri bilinmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda öğrenciler tarafından doldurulmak üzere ipucu içeren açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. Kullanılan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Çocuk.....benzer. Çünkü.....

2. Çocuk gelişimi.....benzer. Çünkü.....

Sorularda da görüldüğü gibi “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarının “benzeme” durumlarını ve bunun “nedenlerinin” belirtilmesi amaçlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde nitel analizlerden betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde kod-kategori-tema üçlemesi ile analitik tablolar ve atıflar kullanılarak bulguların okuyucuya anlamlı bir şekilde ulaştırılması hedeflenmektedir (Meriam, 2013; Glesne, 2013).

Araştırmada elde edilen verilerin tamamı Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Buradan yola çıkarak “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik en çok tekrar edilen metaforlar belirlenmiştir. Sonrasında metaforların nedenlerine göre kategorileri belirlenip sınıflandırılmıştır. Tüm veriler iki tema altında uygun kategori ve alıntılar ile bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca belirlenen kod-kategori-tema üçlemesi iki öğretim üyesinin ortak kararları sonucunda oluşturulmuştur.

Cinsiyet ve okulların karşılaştırılmasına yönelik analiz yapılmamıştır. Cinsiyet bakımından katılımcıların 12 erkek ve 92 bayan katılımcı bulunmaktadır. Sayısal olarak cinsiyet bakımından aşırı bir farklılık olmasından dolayı karşılaştırma yapılmamıştır. Benzer şekilde Bulanık Meslek Yüksek-

kokulundan 26, Malazgirt Meslek Yüksekokulundan 78 katılımcı olduğundan ve bu katılımcı sayıları arasında farklılık olmasından dolayı karşılaştırma yapılmamıştır. Bulgular bölümünde verilen alıntılarda katılımcılar nümerik olarak kodlanmıştır.

### *Güvenirlilik ve Geçerlilik*

Araştırmada güvenirlik çalışmaları kapsamında örneklem grubun durumu ayrıntılı belirtilmiş, kavramsal çerçeve ile veri toplamı ve analizi sunulmuştur. Katılımcıların isimleri kodlanarak değerlendirilmiştir. İki farklı puanlayıcı tarafından ortak puanlama yapılmıştır. Puanlamalar % 91 oranında görüş birliği ile alınmıştır. Nitekim Miles ve Huberman (1994) göre % 80 ve yukarısı güvenilir olarak kabul edilmiştir (Arık ve Yılmaz, 2017).

### **Bulgular**

Bu bölümde “*çocuk*” ve “*çocuk gelişimi*” kavramlarına yönelik belirlenen metaforlar, bu metaforların nedenleri tema ve kategoriler ile uygun alıntılar eşliğinde sunulmuştur. Ayrıca sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalı analizler verilmiştir.

Yapılan ilk incelemede çocuk kavramına yönelik belirlenen 51 metaforun 31 tanesi birer katılımcı tarafından belirlendiği geri kalan 20 metaforun ise toplamda 72 katılımcı tarafından belirtildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok tekrar edilen ilk on tanesi Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2. Çocuk kavramına yönelik en çok tekrar eden metaforlar*

Sıra	Metafor	Frekans (f)	Katılımcılar	Yüzde (%)
1	Oyun hamuru	8	39,43,57,83,85,92,97,100	7.69
2	Boş Levha	7	21,54,73,74,79,96,101	6.73
3	Hamur	7	9,14,19,37,46,87,102	6.73
4	Çiçek	6	6,53,59,63,90,98	5.77
5	Güneş	5	8,16,22,35,67	4.81
6	Ağaç	5	34,44,56,82,88	4.81
7	Fidan	4	51,60,72,84	3.85
8	Gül	3	5,68,80	2.88
9	Kitap	3	17,65,103	2.88
10	Ayna	3	13,26,76	2.88



Tablo 2’de en çok tekrar edilen ilk on metaforlar verilmiştir. Buna göre “hamur” % 6.73, “boş levha” % 6.73 ve “oyun hamuru” ile % 7.69 oranlarında ilk üç sırada oldukları anlaşılmaktadır. Bunların dışında tabloda verilmeyen diğer metaforlardan bazıları; kar tanesi, melek, mutluluk, robot, mucize ve kuşlar gibi metaforlardır.

Çocuk kavramına yönelik en çok tekrar eden metaforların belirtilmesinin dışında bu metaforların belirlenme ya da ifade edilme nedenlerine yönelik yapılan analizde belirlenen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur.

### Tema 1. Çocuk Kavramına Yönelik Metaforların Nedenleri

Bu tema altında çocuk kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda metaforların sınıflandırması sonucunda Tablo 3’te belirtilen kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. Çocuk kavramına yönelik metaforların kategorilere göre dağılımı**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor		Katılımcı				Toplam	
				1. Sınıf		2. Sınıf			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitilebilir olma	Ağaç, Beyin, Boş kutu, Boş levha, Fidan, Hamur, Kâğıt, Meyve ağacı, Oyun hamuru, Robot, Sanat, Su	12	9.69	18	18.72	24	24.96	42	43.68
Mutluluk kaynağı olma	Cennet, Çizgi roman, Doğa, Dünya, Enerji kaynağı, Gökkuşluğu, Güneş, Hayat, Işık, İlkbahar, Kalp, Kar tanesi, Kedi, Kız, Masumiyet, Melek, Mucize, Mutluluk, Pamuk şeker, Umut, Yıldız	21	11.97	20	20.80	10	10.40	30	31.20
Muhtaç olma	Bitki, Çiçek, Gül	3	1.71	7	7.28	3	3.12	10	10.40
Bilinmez olma	Bazen tatlı bazen acıdır, Bilinmeyen bir hastalık, Çöpçü, Nar, Yaşam	5	2.85	6	6.24	1	1.04	7	7.28
Öğrenme kaynağı olma	Bilgi kutusu, Filozof, Google, Kitap	4	2.28	1	1.04	5	5.20	6	6.24
Yansıtıcı olma	Anne-baba, Ayna, Beyaz bulut	3	1.71	2	2.08	4	4.16	6	6.24
Olumsuz duygular uyandırma	Kalem, Kuşlar	2	1.14	2	2.08	-	-	2	2.08
Toplumun geleceği olma	Nesil	1	0.57	1	1.04	-	-	1	1.04
<b>Toplam</b>		<b>52</b>		<b>57</b>		<b>47</b>		<b>104</b>	

Tablo 3’te çocuk kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci sayısına göre en çok metafor

içeren ilk üç kategori sırasıyla; “eğitilebilir olma” (%43.68), “mutluluk kaynağı olma” (% 31.20) ve “muhtaç olma” (% 10.40) olduğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla metafor çeşitliliği 21 farklı metafor ile “mutluluk kaynağı olma” kategorisi bulunmaktadır. Aşağıda metaforların nedenleri uygun alıntılar eşliğinde kategoriler altında açıklanmıştır. Alıntılanmalarda çoğunluk olanları rastgele seçilme ile kullanılmıştır.

### **Kategori 1. Eğitilebilir olma**

Bu kategoride çocuk kavramının üzerine belirlenen metaforların eğitilebilir olduğuna yönelik alıntılar analiz edilmiştir. Çocuk kavramı metaforlarının eğitilebilirliği;

- Çocuk hamura benzer çünkü hangi şekli verirseniz öyle kalır (19).
- Çocuk robota benzer. Çünkü bilgiyi istediğin gibi öğretebilirsin ya da yükleyebilirsin (28).
- Çocuk oyun hamura benzer. Çünkü yoğruldukça farklı şekiller alır. Büyüdükçe değişir. Bize göre şekillenir biz onu şekillendiririz (57).
- Çocuk boş levhaya benzer. Çünkü ilk Dünya’ya geldiğinde boşurlar sonradan bir şeyler kaparlar (77).
- Çocuk ağaca benzer. Çünkü ağaç yaş iken eğilir. Yani çocuğa ne öğretirsen onu öğrenir (88).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi çocuk; kolay “şekil alabildiği” ya da “öğretilebildiği” için “hamur” veya “oyun hamuruna”, çocuğun istenilen “öğretimi” yapabildiği için veya çocuğa bilginin “yüklenemediği” için “robot” ve “ağaca” benzetilmektedir. Ayrıca çocukların “her şeyi” öğrenebilmeye açık olmalarını ve Dünya’ya ilk geldiklerinde “bilmediklerinden” dolayı “boş levhaya” benzetilmişlerdir. Genel olarak katılımcıların çocuğu bilgi yüklenen, öğretilebilen ve kolay şekil alabilen bir birey olduğunu düşündükleri için ağaç, boş levha, robot, gibi metaforlar üretmişlerdir. Bunların dışında çocuğun mutluluk kaynağı olarak görülmesi aşağıda belirtilmiştir.

### **Kategori 2. Mutluluk kaynağı olma**

Bu kategoride çocuk kavramının mutluluk kaynağı olarak görülmesinin sebepleri açıklanmıştır.

- Çocuk güneşe benzer gülümsemesiyle dünyayı ısıtır (22).

- Çocuk Dünya’ya benzer. Çünkü o kadar renkli ki içinde her şeyi barındıran, mutluluğu, paylaşmayı, sevmeyi zaman geçtikçe daha da tanırız. Evin yaşam kaynağı, üzüldüğünde üzülmürüz ve olmayınca insan eksik olur (45).
- Çocuk hayata benzer. Çünkü hem zorlar hem de yaşamın en güzel kaynağına benzer. Onlara ilgilenip eğlenmek yaşamak güzeldir (71).
- Çocuk cennete benzer. Çünkü evin neşesidir. Evin gülüdür (91).
- Çocuk mutluluğa benzer. Çünkü çocuğun olduğu yerde mutluluk vardır (99).

Alıntılardan anlaşıldığı gibi çocuğun “gülümsemesinin” verdiği “ısı” veya enerji ile “güneş”, “neşe” kaynağı olması ile “cennete”, ilgilendiğinde eğlenildiğinde “hayata” ve içinde “her şeyi barındırdığından” dolayı “Dünya’ya” benzetilmektedir. Genel olarak katılımcıların çocuğu neşeli, gülümseyen, yaşam kaynağı olan ve ilgilendiğinde mutluluk veren bir birey olarak gördükleri için Güneş, Dünya ve mutluluk gibi metaforlar oluşturdukları anlaşılmaktadır. Ayrıca çocuğun muhtaç olduğuna yönelik metaforlarda aşağıda açıklanmıştır.

### **Kategori 3. Muhtaç olma**

Bu kategoride çocuk kavramının hangi nedenlerden dolayı muhtaç olduğuna yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- Çocuk bitkiye benzer. Çünkü sevgi verdikçe büyür, gelişir (51).
- Çocuk çiçeğe benzer. Çünkü suladıkça yetişir, çocuğu da ne verirsen onu alırsın, sularsan canlanır, sulamazsan ölür (63).
- Çocuk güle benzer. Çünkü eğlendi mi çok mutlu olur, kırıldı mı gül gibi solar (80).
- Çocuk çiçeğe benzer. Çünkü çiçekler gibi narindirler. Ne verirseniz onu alır. Sevgi verirseniz sevginizi alır ve çok çabuk gelişir (98).

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi çocuğa “ne verilirse” onu alabileceği, “sevgi” verildiğinde “çiçek” veya bir “bitki” gibi “büyüyüp geliştigi”, “çiçeğe” verilen “su” gibi “ilgilendiğinde” geliştigi belirtilmiştir. Ayrıca “ilgi” görmeyen “çiçeğin solması” veya “kırılan bitki” gibi “solabileceği” belirlenmiştir. Genel olarak çocuğun ilgi görmesi, sevgi alması gerektiği için bitki, çiçek veya gül metaforları üretildiği tespit edilmiştir. Çocuğun bilinmezlik yönüne işaret eden metaforlara ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

#### **Kategori 4. Bilinmez olma**

Bu kategori altında çocuğun bilinmezlik yönünü işaret eden metaforlara yönelik alıntıların analizi yapılmıştır.

- *Çocuk nara benzer. Çünkü dıştan bir gözüktür, içi karmaşık (31).*
- *Çocuk bazen tatlı bazen tuzluya benzer. Çünkü bazen yaramazlar. Bazen çok uslular (38).*
- *Çocuk yaşama benzer. Çünkü yaşadıkça, hissettikçe, benimsedikçe bağlanır ve sevilir (69).*
- *Çocuk bilinmeyen bir hastalığa benzer. Çünkü çocuk nedir, ne değildir, neye benzer kesinlikle bir yoktur. Araştırdıkça farklı bilgilere yollara çıkar (86).*

Çocukların bazen “yaramaz” bazen “uslu”, dıştan “tek” görünse de içlerinin “karmaşık” olduğu, onların “sevilmesi”, “hissedilmesi” ve “benimsenmeleri” ile daha çok tanındıkları belirlenmiştir. Bu karmaşıklıklarından dolayı çocuk kavramı “bazen tatlı bazen tuzlu”, “nar” ve “yaşam” gibi metaforlara oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca çocuğun tam anlamı ile “ne olduğunun” “bilinmemesinden” dolayı “hastalığa” benzettiği anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcılar çocuğun dışının ve içinin aynı olmaması, farklı zamanlarda farklı davranması ve tam olarak anlaşılmasından dolayı nar, yaşam ve hastalık gibi metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Bunların dışında çocuk kavramının öğrenme kaynağı olduğuna yönelik veriler aşağıdadır.

#### **Kategori 5. Öğrenme kaynağı olma**

Bu kategori altında çocuğun öğrenme kaynağı olabileceğine yönelik metaforlara ait alıntıların analizi yapılmıştır.

- *Çocuk kitaplara benzer. Çünkü kitaplar gibi okudukça geliştirebiliriz (17).*
- *Çocuk Google’a benzer. Çünkü ondan birçok şey öğrenebiliriz (18)*
- *Çocuk filozoflara benzer. Çünkü her şeyden sorup, sorduğu sorulara kendisi cevap verir (24).*
- *Çocuk bilgi kutusuna benzer. Çünkü her gördüğü ve yaptığı şeyi sorgular. Bunun sonucunda bizim onun sorduğu sorulara verdiğimiz cevap birer bilgidir (94).*
- *Çocuk kitaplara benzer. Çünkü keşfedilmeyi bekleyen hazinedir. Siz açıp okumadığınız sürece içindekini öğrenemezsiniz (103).*

Alıntılara göre çocukların incelenmesi, “sorduğu sorulara” verilen veya “verdiği” cevaplar ya da dinlendiklerindeki söylemlerinden “öğrenmelerin” gerçekleştirilebildiği anlaşılmaktadır. Nitekim çocukların “kitap”, “Google”, “filozof” gibi metafor almasının sebebi onlardan “bir şeyler öğrenilebildiğini” göstermektedir. Genel olarak katılımcıların çocukları bir filozof veya Google gibi merak ettikleri bilgileri alabilecekleri ya da kitap gibi okuduklarında bilgi alabilecekleri bir nesne olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların çocukları yansıtıcı bireyler olarak gördüklerine yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur.

### **Kategori 6. Yansıtıcı olma**

Bu kategoride çocuğun yansıtıcı özelliğine yönelik metaforlara ait alıntıların analizi yapılmıştır.

- Çocuk Anne babaya benzer çünkü büyüklerinin bir örneğidir (4).
- Çocuk aynaya benzer çünkü bizlerin yansımasıdır (26).
- Çocuk beyaz bir buluta benzer çünkü nasıl değerlendirilirse öyle bize yansır (15).

Alıntılardan da görüldüğü gibi çocuğun ebeveynlerinin “örneği” olması ile “anne-babaya”, bireye kendisini “göstermesi” ile “aynaya” ve bakış açısına bağlı olarak bireye “yansıtan” “buluta” benzetilmektedir. Genel olarak çocuğun yetiştirme tarzından ve eğitilmesinden dolayı öğrendiklerini yansıtabildiği ve bu yüzden anne-babaya, ayna ya da bulut gibi metaforlar üretildiği tespit edilmiştir. Belirlenen metaforlar içerisinde olumsuz anlamlar oluşturanlara yönelik alıntılar aşağıda verilmiştir.

### **Kategori 7. Olumsuz duygular uyandırma**

Bu kategoride çocuk kavramının olumsuz duygular uyandırdığına dair alıntılar analiz edilmiştir.

- Çocuk kaleme benzer. Çünkü bir zaman sonra biter, çocukluk dönemi de bir zaman sonra biter (66)
- Çocuk kuşlara benzer çünkü itilip kakıldı mı uçamaz (1)

Alıntılara göre çocukluk döneminin belli bir süre “bittiği” ile “kaleme” ve sürekli eleştirilerek gelişemeyeceği “itilip kakıldığı” için uçamayan “kuşa” benzetilmiştir. Genel olarak katılımcıların çocukların belli bir dönemi kap-

saması yani bitiyor olmasının olumsuz olduğu bu yüzden de kalem veya kuş metaforları belirtilmiştir. Son olarak çocuk kavramının toplumun geleceği ile ilgili metaforu aşağıda verilmiştir.

### **Kategori 8. Toplumun geleceği olma**

Bu kategoride 61 numaralı katılımcının “Çocuk nesile benzer. Çünkü çocuklar olmasa hayatın devamı olmaz” ifadesi ile çocukların toplumun geleceğini oluşturduğu bu yüzden “nesil” metaforunun oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Çocuk kavramına yönelik bu analizlerin dışında çocuk gelişimi kavramına yönelik analizlerde aşağıda sunulmuştur.

Yapılan incelemelerde çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen 71 metaforun 56 tanesi birer katılımcı tarafından belirlendiği geri kalan 15 metaforun ise toplamda 47 katılımcı tarafından belirtildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok tekrar edilen ilk on tanesi Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Çocuk gelişimi kavramına yönelik en çok kullanılan metaforlar**

Sıra	Metafor	Frekans (f)	Katılımcılar	Yüzde (%)
1	Ağaç	6	4,5,13,23,89,104	5.77
2	Anne	6	2,10,63,65,78,98,	5.77
3	Hayat	6	26,51,87,101,103	5.77
4	Kitap	4	47,70,88,102	3.85
5	Doğa	3	29,30,59	2.88
6	Fidan	3	64,66,79	2.88
7	Öğretmen	3	3,69, 72	2.88
8	Anne-Baba	2	43,73	1.92
9	Bahçıvan	2	56,81	1.92
10	Can suyu	2	7,9	1.92

Tablo 4’te en çok tekrar edilen ilk on metaforlar verilmiştir. Buna göre “hayat” % 5.77, “anne” % 5.77 ve “ağaç” % 5.77 oranlarında ilk üç sırada oldukları anlaşılmaktadır. Bunların dışında tabloda verilmeyen diğer metaforlardan bazıları; merdiven, tohum, toplum, okur, organ ve pusula gibi metaforlardır.

Çocuk gelişimi kavramına yönelik en çok tekrar eden metaforların belirlenmesinin dışında bu metaforların belirlenme ya da ifade edilme nedenlerine yönelik yapılan analizde belirlenen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur.

## Tema 2. Çocuk Gelişimi Kavramına Yönelik Metaforların Nedenleri

Bu tema altında çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda metaforların sınıflandırması sonucunda Tablo 5’te belirtilen kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuk gelişimi kavramına yönelik metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	Metafor		Katılımcı				Toplam	
				1. Sınıf		2. Sınıf			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi verme	Aile, Anne, Anne eğitimine, Anne yarısı, Anne-Baba, Bilgi dolu ağaç, Bilgi haritası, Bilgi hazinesi, Bilgi küptü, Çocuk doktoru, Çocuk psikoloğu, Ebeveyn, Eğitim, Hayat, Hikâye, Kitap, Öğretmen, Okur, Öğrenme süreci, Robot geliştirme, Roman, Sağlıklı akıl, Saklı bir bilgi, Salih hoca, Sanat, Yardımcı dal, Yaşam	27	15.39	23	23.92	23	23.92	46	47.84
Yön ve şekil verme	Araba, Aşçı, Aşk, Bahçıvan, Beyin, Bitki, Can suyu, Çiçek, Fetüs, Fidan, Gül, Hamur, Hayal, Heykeltıraş, Suyu kirletme, Tınak, Tohum, Uzun bir yol, Yapboz, Zihin	20	11.40	18	18.72	9	9.36	27	28.08
Donanımlı olma	Araştırmacı, Apartman dikmek, Çöpçü başkanı, Gökkuşağı, Kapalı kutu, Karınca, Matematik, Merdiven, Nar, Organ, Pusula, Resim yapma, Sabır, Sağlık, Sarmaşık, Süreç, Ülke	17	9.69	9	9.36	9	9.36	18	18.72
İhtiyaçları karşılama	Ağaç, Çöp yığını, Doğa, Dünya, Tecrübe, Toplum gelişimi, Toplumun ileriki düzeyi	7	3.42	7	7.28	6	6.24	13	13.52
<b>Toplam</b>		<b>71</b>		<b>57</b>		<b>47</b>		<b>104</b>	

Tablo 5’te çocuk gelişimi kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci sayısına göre yapılan sıralamada kategoriler; “bilgi verme” (% 47.84), “yön ve şekil verme” (% 28.08), “donanımlı olma” (% 18.72) ve “ihtiyaçları karşılama” (% 13.52) olduğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla metafor çeşitliliği 27 farklı metafor ile “bilgi verme” kategorisi bulunmaktadır. Aşağıda metaforların nedenleri uygun alıntılar eşliğinde kategoriler altında açıklanmıştır. Alıntılanmalarda rastgele seçim yapılmıştır.

### Kategori 1. Bilgi verme

Bu kategori altında çocuk gelişimi kavramının bilgi verme benzetmelerine yönelik alıntılar analiz edilmiştir.

- Çocuk gelişimi annenin yarısına benzer çünkü sürekli bilgi verir ve geliştirir (2).
- Çocuk gelişimi çocuk psikoloğuna benzer çünkü çocuklar hakkında çok şey öğretir (18).
- Çocuk gelişimi bilgi küpüne benzer çünkü ondan çok şey öğrenirsin (21).
- Çocuk gelişimi anneye benzer. Çünkü hem şefkat hem de eğitim vermesi gerekiyor (65)
- Çocuk gelişimi çocuk doktoruna benziyor. Çünkü çocuk sağlığıyla ilgili her türlü bilgiyi veriyor (92).
- Çocuk gelişimi hayat eğitimine benziyor. Çünkü bir kadının en avantajlı hallerinden biridir. Bir annenin çocuk yetiştirmesi, eğitimi, geleceği, yetiştirilmesi tamamen annenin elindedir (87).

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi çocuk gelişiminin “bilgi vermesi”, “geliştirilmesi” bakımından “anneye” ve “bilgi küpüne”, çocukların “sağlığı” başta olmak üzere “her şeyi öğretmesi” yönüyle “çocuk doktoruna” ve “çocuk psikoloğuna”, “anne eğitimi” bakımından “hayata eğitime” benzetilmektedir. Genel olarak çocuk gelişiminin eğitim vermesi, öğretmesi gibi nedenlerden dolayı anneye, çocuk doktoruna ve çocuk psikoloğuna benzetildiği belirlenmiştir. Bunun dışında çocuk gelişimi kavramının yön ve şekil vermeye yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur.

## **Kategori 2. Yön ve şekil verme**

Çocuk gelişiminin çocuklara şekil ve yön verdiğine yönelik alıntılar aşağıda analiz edilmiştir.

- Çocuk gelişimi bitkiye benzer. Çünkü gün geçtikçe gelişir, büyür, olgunlaşır. Ne kadar bakım ilgi gösterilirse o kadar gelişir (68).
- Çocuk gelişimi heykeltıraşa benzer. Çünkü çocuğu şekillendirir. Onu yoğunur, topluma kazandırır (75).
- Çocuk gelişimi yapboza benzer. Çünkü çocuğu istediğin gibi yapboza dönüştürebilirsiniz (91).
- Çocuk gelişimi arabaya benzer. Çünkü arabanın iyi çalışması için sürmeyi öğrenmek gerek ve ilerlemesi için benzin gerekir. Çocukta aynı şekilde ilk önce bir şeyler öğreterek çocuğu geliştirebiliriz ve ilerlemesi için gelişimine destek olmamız gerekir (96).



- *Çocuk gelişimi hamura benzer. Çünkü hamur iyice yoğrulmadan bir anlam ifade etmez. Tüm gelişim alanlarını sorunsuz bir şekilde tamamlayan çocuk tam kıvamını alır (100).*

Alıntılardan görüldüğü gibi çocuk gelişimi kavramı için katılımcılar “bakım” ve “ilgi” gören bir “bitki”, “şekil” veren bir “heykeltıraş”, “direksiyonu” ve “benzini” olan bir “araba”, “parçalardan” oluşan bir “yapboz” ve “yoğrulup” şekil alan “hamur” gibi metaforlar kullandıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcıların çocuk gelişimini şekil verilen yön veren anlamında araba, heykeltıraş, bitki gibi metaforlar kullanarak belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında çocuk gelişiminin donanımlı olmaya yönelik alıntılar aşağıda verilmiştir.

### **Kategori 3. Donanımlı olma**

Bu kategoride çocuk gelişiminin donanımlı olmayı sağlamasına yönelik alıntılar analiz edilmiştir.

- *Çocuk gelişimi apartman dikmeye benzer çünkü sağlam bir temele ihtiyacı vardır (19).*
- *Çocuk gelişimi resim yapmaya benzer çünkü çocuk gelişimi bir inanç bir sanat yaratır (25).*
- *Çocuk gelişimi araştırmacıya benzer. Çünkü çocuğun davranışlarını inceler (44).*
- *Çocuk gelişimi pusulaya benzer. Çünkü yol gösteren bir etkiye sahip olduğundan (67)*
- *Çocuk gelişimi karıncaya benzer. Çünkü çok çalışıp çocuğun gelişimine yönelik olumlu yönler yapmaya çalışması (88).*

Alıntılardan anlaşıldığı gibi katılımcıların çocuk gelişimini “sağlam” temeli ile “apartman dikmeye”, “inanç” ve “sanat” yönüyle “resim yapmaya”, “davranışları” inceleyen bir “araştırmacıya”, “yol gösteren” “pusulaya”, “çalışan” “karıncaya” benzetilmiştir. Genel olarak katılımcıların çocuk gelişimini karınca, pusula, araştırmacı gibi metaforlar üretilmiş olduğu belirlenmiştir. Bu alıntılarının dışında çocuk gelişiminin ihtiyaçları karşılamaya yönelik alıntılar aşağıda verilmiştir.

#### Kategori 4. İhtiyaçları karşılama

Alıntıları ile çocuk gelişimi kavramının ihtiyaçları karşılama benzetilme durumları aşağıda analiz edilmiştir.

- Çocuk gelişimi bir ağaca benzer çünkü ağaç gibi gelişir ve sürekli meyve verir (4).
- Çocuk gelişimi doğaya benzer. Çünkü doğada insanlar nefes alır ve kendilerini rahat hisseder (29).
- Çocuk gelişimi tecrübeye benzer. Çünkü o gelişimdeki süreç tecrübe olur insana (41).
- Çocuk gelişimi toplum gelişimine benzer. Çünkü çocuk gelişirse toplum gelişir (62)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı gibi “meyve” veren bir “ağaç”, “nefes” veren “doğa”, “insan gelişimindeki” süreçte kazanılan “tecrübe” ve “çocuk gelişiminin” “toplumu geliştirmesine” yönelik ihtiyaçları kapsadığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar çocuk gelişiminin ihtiyaçları karşılması bakımından “ağaç”, “tecrübe”, “doğa” gibi metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların doğanın nefes vermesi, ağacın meyve vermesi, insan gelişim süreci gibi metaforlar ile çocuk gelişiminin ihtiyaçları karşıladığı belirtilmiştir. Temalardan elde edilen verilerin dışında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin kategoriler düzeyinde karşılaştırmalı analizleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalı metafor analizleri**

Çocuk kavramı kategorileri (N:57)	Katılımcı				Çocuk gelişimi kavramı kategorileri (N:47)	Katılımcı			
	1. Sınıf		2. Sınıf			1. Sınıf		2. Sınıf	
	f	%	f	%		f	%	f	%
Eğitilebilir olma	18	31.58	24	51.06	Bilgi verme	23	40.35	23	48.94
Mutluluk kaynağı olma	20	35.09	10	21.28	Yön ve şekil verme	18	31.58	9	19.15
Muhtaç olma	7	12.28	3	6.38	Donanımlı olma	9	15.79	9	19.15
Bilinmez olma	6	10.53	1	2.13	İhtiyaçları karşılama	7	12.28	6	12.77
Öğrenme kaynağı olma	1	1.75	5	10.64					
Yansıtıcı olma	1	1.75	4	8.51					
Olumsuz duygular uyandırma	3	5.26							
Toplumun geleceği olma	1	1.75							

\*Yüzdeler değerler sınıf düzeyi katılımcı sayısına göre belirlenmiştir.

Tablo 6’da çocuk ve çocuk gelişimi kavramları üzerinden belirlenen metaforların oluşturduğu kategorilere ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 31.58’i ikinci sınıf öğrencilerin ise % 51.06’sının çocuk kavramını eğitilebilir olarak düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin % 35.09’si ikinci sınıf öğrencilerinin % 21.28’i çocuk kavramını mutluluk kaynağı olarak görmektedir. Genel olarak ikinci sınıf öğrencileri çocuğu eğitilebilir, birinci sınıflar öğrencilerin ise çocuğu mutluluk kaynağı olarak gördükleri söylenebilir. Yine aynı tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin % 48.94’ünün birinci sınıf öğrencilerinin ise % 40.35’inin çocuk gelişimini bilgi verici olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin % 19.15’nin birinci sınıf öğrencilerinin ise % 31.58’inin çocuk gelişimini yön ve şekil verme olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Genel olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun çocuk gelişimini bilgi verme, yön ve şekil verme, ihtiyaç karşılama, donanımlı hale getirme olarak gördükleri söylenebilir.

## Tartışma

Bu bölümde araştırma problemleri kapsamında elde edilen veriler literatür eşliğinde tartışılmıştır. Veriler araştırma problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

Araştırma problemleri kapsamında yapılan analizlerde çocuk kavramı metaforları: Çocuk kavramına yönelik belirlenen 51 metaforun 31 tanesi birer katılımcı tarafından belirlendiği geri kalan 20 metaforun ise toplamda 72 katılımcı tarafından belirtildiği söylenebilir. Ayrıca en çok tekrarlanan ilk üç metafor oyun hamuru, boş levha ve hamur olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde literatürde çocuk kavramına yönelik en çok tekrar eden ilk üç metafor Akgün (2016)’e göre çiçek, hamur ve fidan, Demirbaş (2015)’a göre çiçek, su, hayat, Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013)’na göre hamur, boş kaset ve ayna, Pesen (2015)’e göre ağaç, çiçek ve aşk oldukları tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar çocuk kavramını şekil alabilen, doldurulabilen veya öğrendiklerini yansıtabilen anlamlar taşıyan metaforlar taşımaktadır.

Çocuk kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenleri analiz edildiğinde, birkaç farklı neden ortaya çıkmaktadır. Aşağıda bu nedenler katı-

lımcı sayısına göre azalana doğru sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar çocuğa;

- Bilgi yüklenen, öğretilen ve kolay şekil alabilen bir birey olduğunu düşündükleri için ağaç, boş levha, robot,
- Neşeli, gülümseyen, yaşam kaynağı olan ve ilgilendiğinde mutluluk veren bir birey olarak gördükleri için Güneş, Dünya ve mutluluk,
- İlgi görmesi, sevgi alması gerektiği için bitki, çiçek veya gül,
- Dışının ve içinin aynı olmaması, farklı zamanlarda farklı davranması ve tam olarak anlayamamasından dolayı nar, yaşam ve hastalık,
- Okunduğunda ya da başvurulduğunda bilgi alınabileceğinden filozof, Google ya da kitap,
- Yetiştirme tarzından ve eğitilmesinden dolayı öğrendiklerini yansıtabildiğinden anne-baba, ayna ya da bulut,
- Belli bir dönemi kapsamaması yani bitiyor olmasının olumsuz olduğu bu yüzden de kalem veya kuş,

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı metaforlar atfettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akgün (2016) çalışmasında çocuk kavramına yönelik metaforların nedenlerini; yönlendirilebilir ve işlenebilir olma, muhtaç olma (sevgi, ilgi, şefkat, bakım gibi), eğitilebilir olma, mutluluk kaynağı olma, farklılıklara sahip olma gibi nedenlerden dolayı metaforların verildiğini tespit etmiştir. Pesen (2015) velilerle yaptığı çalışmasında mutluluk kaynağı, değerli, sekillendirilebilir ve yansıtıcı olma gibi nedenlerden dolayı metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bunların dışında Demirbaş (2015) ve Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) çalışmalarında çocuk kavramının en çok şekillenebilir olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Anlaşıldığı üzere çocuk kavramına verilen nedenlerin en belirgin nedeni çocuğun eğitilebilir ve şekillenebilir olmasıdır. Bunun dışında mutluluk vermesi, öğreneme odağı olması ve yansıtıcı olması gibi nedenlerde sıralanabilir.

Katılımcıların çocuk kavramına atfettikleri bu metaforların oluşmasında ülkedeki eğitim sisteminin de etkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde çocuk eğitilmesi hak ve sorumluluk gerektiren bir birey olarak belirtilmektedir. Genel olarak çocukların eğitilmesi gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca toplumsal olarak çocuk bir evin mutluluk ve neşesi, olmazsa olmazı olarak inanıldığı için çocukların kendilerini mutlu ettiği bulgusu ortaya çıkmaktadır. Aslında çocuğun başlı başına bir birey olduğu gerçeği unutulmuştur (Hove, Schauwer, Mortier, Bosteels, Desnerckve Loon, 2009).

Sanki çocuk bir neşe veren oyuncak ya da bakılması ve eğitilmesi gereken bir nesne olarak algılandığı düşünülmektedir. Özellikle çocuk gelişimi okuyan bireylerin çocuğu diğer insanlardan farklı algılayarak daha çok kendileri ile yeni tanışacakları ve öğrenecekleri bir arkadaş olarak görmeleri gerekmektedir (Pramling, 2010). Katılımcıların çocuk kavramını kendilerini normal bir birey ve edinebilecekleri hatta bir şeyler öğrenebilecekleri bir arkadaş olarak görmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan incelemelerde çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen 71 metaforun 56 tanesi birer katılımcı tarafından belirlendiği geri kalan 15 metaforun ise toplamda 47 katılımcı tarafından belirtildiği tespit edilmiştir. Ayrıca en çok tekrarlanan ilk üç metafor ağaç, anne ve hayat olduğu belirlenmiştir. literatürdeki incelemede çocuk gelişimi kavramına yönelik metafor çalışmasına rastlanılmamıştır. Fakat Akgün (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri için en çok anne, bahçıvan ve güneş gibi metaforlar belirtildiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) çalışmalarında öğretmen adayları için en çok anne-baba, aile, bahçıvan gibi metaforlar belirtildiğini tespit etmişlerdir. Genel olarak öğretmen adayı, okul öncesi öğretmeni veya çocuk gelişimi gibi kavramlar için benzer metaforlar üretildiği söylenebilir.

Çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen metaforların nedenler analiz edildiğinde dört farklı neden tespit edilmiştir. Aşağıda bu nedenler katılımcı sayısına göre azalana doğru sıralanmıştır. Buna göre katılımcılar çocuk gelişimini;

- Eğitim vermesi, öğretmesi gibi nedenlerden dolayı anneye, çocuk doktoruna ve çocuk psikoloğuna,
- Şekil verilen, yön verilen anlamında araba, heykeltıraş, bitki,
- Çalışkan veya donanımlı olma konusunda karınca, pusula, araştırmacı,
- Nefes verme, meyve verme gibi ihtiyaçlardan dolayı doğa, ağaç,

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı metaforlar atfettikleri tespit edilmiştir. Literatürde çocuk gelişimi metaforları veya bunun nedenlerine yönelik çalışmalar bulunmamaktadır. Fakat Akgün (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik belirlenen metaforların nedenlerini ihtiyaçları karşılama yön, şekil verme, bilgi verme ve aydınlatma olarak belirlemiştir. Bu yayındaki nedenlere benzer olarak katılımcıların çocuk

gelişimini eğitim vermesi, şekil vermesi, ihtiyaçları karşılaması gibi nedenlerden dolayı metaforları belirledikleri söylenebilir.

Katılımcıların çocuk gelişimini sanki sihirli bir değneği olan bir sihirbaz benzettiklerinden dolayı, eğiten, öğreten, şekil veren ve donatan olarak algıladıkları düşünülmektedir. Halbu ki çocuk gelişimi programının kendilerini geliştirmek için sadece rehberlik edebileceği unutulmuştur. Aslında bu durum bu tarz programlarda yeteri uzman desteğinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Çocuk gelişimi gibi ön lisan programlarında çocuk uzmanları, psikologlar ve eğitimsel uzmanlar tarafından eğitildiğinde bilişsel ve duyuşsal gelişimleri daha uygun olacağı bilinmektedir (Argyropoulou ve Hattira, 2014). Nitekim katılımcıların birer öğretmen ve ebeveyn adayları olmaları onlara alanın uzmanları tarafından rehberliklerin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü yetişkinlerin eksikliklerinin çocuk gelişimini etkilediği bilinmektedir (Shiu, Wang ve Chen, 2020). Genel olarak katılımcıların çocuk gelişimi programını kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu tarz programlardaki eğitimlerde uzmanlar tarafından rehberlik edilmesi önem arz etmektedir.

Yapılan analizler sonucunda birinci ve ikinci sınıf katılımcıların metaforları karşılaştırılmıştır. Genel olarak birçok metaforları benzer oldukları belirlenmiş olsa da çoğunluğa göre farklılıklarda tespit edilmiştir. Buna göre; genel olarak ikinci sınıfların çocuğu eğitilebilir gördükleri, birinci sınıfların ise mutluluk kaynağı olarak gördükleri söylenebilir. Bu durumun nedeni toplumsal etkisinden dolayı birinci sınıfların çocuğu mutluluk vermesi gereken, kendileri için var edilmiş gibi olduğunu düşünmeleri olabilir. İkinci sınıfların ise aldıkları eğitimlerin büyük çoğunluğunun çocuğu eğitmeye yönelik olduğu için, çocukların sanki sadece eğitilmesi gereken bireyler olduğuna inanıldığı düşünülmektedir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün çocuk gelişimini bilgi verici olarak gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde Akgün (2016) çalışmasında sınıflar düzeyinde karşılaştırma yapmıştır. Buna göre bir ve dördüncü sınıfların en çok çocuk kavramını işlenebilir olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca yazar çalışmasında okul öncesi öğretmenliğinin birinci sınıf düzeyinde ihtiyaçları karşılama, dördüncü sınıf düzeyinde ise yön ve şekil verme olarak algılandığını belirlemiştir. Anlaşıldığı üzere katılımcılar için çocuk kavramı eğitilebilir, mutluluk kaynağı veya işlenebilir olarak algılandığı söylenebilir. Benzer olarak çocuk gelişimi veya okul öncesi öğretmenliği gibi bölümlerin bilgi

verici, ihtiyaçları karşılama veya yön ve şekil verme olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

## Sonuç ve öneriler

Çocuk kavramına yönelik 51 farklı metaforun belirlendiği ve en çok tekrarlanan ilk üç metaforun oyun hamuru, boş levha ve hamur olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların gözünde çocuk birden fazla metafor alabilmektedir. Bu çocuğun özelliklerinin zenginliğini göstermektedir. Bu özellikler dikkate alınarak özellikle çocuk gelişimi okuyan öğrencilere eğitim verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerin kesinlikle alan uzmanlarının rehberliğinde olması gerekmektedir. Ayrıca çocuk kavramının tam olarak anlaşılmadığını da göstermektedir. Çocuk ve gelişimsel özelliklerinin temele alınarak çocuk gelişimi programlarının güncellenebileceği önerilebilir.

Çocuk kavramına yönelik belirlenen metaforlar çocuğun; bilgi yüklenen, öğretilen, şekil alabilen, neşeli, gülümseyen, yaşam kaynağı olan, mutluluk veren, ilgi görmesi ve sevgi alması gerektiği, dışının ve içinin aynı olmaması, farklı zamanlarda farklı davranması, tam olarak anlaşılabilmesi, okunduğunda ya da başvurulduğunda bilgi alınabilmesi, öğrendiklerini yansıtabilmesi gibi özelliklerinden dolayı verildiği tespit edilmiştir. Çocuk kavramına yüklenen metaforların nedenlerin katılımcılar tarafından belirtildiği tespit edilmiş olsa da birçok nedenin olması bir yönüyle endişe vermektedir. Bu endişe katılımcıların bilişsel şemalarında çocuğa yönelik farklılıkların çeşitliliğidir. İleriki zamanlarda bu katılımcıların birer eğitimci olduğu düşünüldüğünde çocuğa yönelik farklı yaklaşımların olacağı sonucu çıkmaktadır. Aslında farklı yaklaşımlar bir eğitimsel anlamda iyi düşünülse de yanlış olabilmek korkusu da mevcuttur. Bu nedenlerden dolayı çocuğun eğitilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin sınırlarının belirlenmesi bu konudaki endişenin azalmasına fayda sağlayacağı önerilmektedir. Özellikle çocuk kavramının bir arkadaş ve kendileri gibi bir birey olduğu gerçeği kavranmalıdır.

Çocuk gelişimi kavramına yönelik 71 farklı metaforun belirlendiği ve en çok tekrarlanan ilk üç metaforun ağaç, anne ve hayat olduğu belirlenmiştir. Çocuk gelişiminin bu kadar fazla çeşitte metafor alması katılımcıların çocuk gelişimine yönelik ortak fikirlerinin olmadığını göstermektedir. Ortak fikirler bilgi edindikçe, tanıdıkça, öğrenildikçe arttığı varsayılmaktadır. Bu

nedenlerden dolayı çocuk gelişimi kavramının tam anlamıyla öğretilmesi önerilmektedir. Çocuk gelişiminin sihirlerini olduğu inancı değil, kendilerini geliştirme fırsatı olduğu kavranmalıdır.

Çocuk gelişimi kavramına yönelik belirlenen metaforlar çocuk gelişiminin; eğitim vermesi, öğretmesi, şekil vermesi, yön vermesi, donanımlı olması ve ihtiyaçları karşılaması gibi özelliklerinden dolayı verildiği tespit edilmiştir. Çocuk gelişimi kavramına atfedilen metaforların nedenleri daha çok çocuğu şekillendiren bir sihirli değnek gibi görüldüğü anlaşılmaktadır. Oysaki çocuk gelişiminin çocuğun anlaşılmasını sağlayan bir bilim dalı gibi görülmesi katılımcıların gelişimsel özellikleri bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu yüzden çocuk gelişimi programlarında çocuk gelişiminin çocuğu tanıma ve anlama programı olduğu unsurunun göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Ayrıca bu programlarda alan uzmanlarının eğitim vermesi ve rehberlik yapmasının geleceğin nesillerinin kendilerini ve çocukları tanımalarına daha olumlu etki edeceği bilinmektedir.

Genel olarak ikinci sınıfların çocuğu eğitilebilir gördükleri, birinci sınıfların ise mutluluk kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün çocuk gelişimini bilgi verici olarak gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların geneline bakıldığında farklı nedenlerle çocuk ve çocuk gelişimine yönelik atıflar söz konusu olsa da ortalamaya yakın bir bölümünün özellikle birinci sınıflar düzeyinde çocuğun kendilerine mutluluk veren bir nesne olarak görmelerinin yanlış olduğu düşünülmektedir. Bura da önemli olan çocuğun bir insan olduğu unsurunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Nitekim eğitimlerde bu unsura dikkat çekilmesi önerilmektedir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Determining the Metaphors of the Students in the  
Child Development Program for the Concepts of  
“Child” and “Child Development**

\*

Salih Gülen – İsmail Dönmez  
*MuşAlparslan University*

Although the child is defined as a person between infancy and adolescence, it can also be defined as a person who can be trained, shaped, in need of a parent, the joy of home, the future guarantee and the source of learning. What is child development, the child's sensory, cognitive and physical new acquisitions? It can be expressed as gains in the period from the birth of the child to the transition from mother's womb to adolescence.

**Purpose of the research:** The aim of the study is to determine the perceptions of students studying in the child development program on the concepts of “child” and “child development” through metaphors. In addition, the class level variable was considered in the determination of metaphors. In this context, answers to the following research questions were sought.

1. What are the metaphors of students towards the concept of child?
  - a. What are the most used metaphors for the concept of child?
  - b. What are the reasons for the metaphors determined for the concept of child?
2. What are the metaphors of students towards the concept of child development?
  - a. What are the most used metaphors for the concept of child development?
  - b. What are the reasons for the metaphors determined for the concept of child development?
3. What is the result of the comparative analysis of the metaphors of the first and second year students of the college for child and child development?

**Method:** Qualitative research method was used in the study. The study was done with a phenomenon pattern. Phenomenon pattern; used to clarify the facts that we are aware of but want to determine in depth and reasons.

**Participants:** Research, It was carried out with 104 participants on the basis of volunteering from 1st and 2nd grade students who were educated in the child development program in the 2019-2020 academic years. Participants were selected from non-select sampling methods by appropriate sampling method. This sampling method was used because the participants were candidates suitable for the research purpose, as well as being volunteers and the possibility of accidental participation.

**Data collection tool:** Semi-structured interview form was used in the research. In the form, data was collected with open-ended questions containing hints to be filled in by the students. The questions used are listed below.

1. The child .....like. Because.....
2. Child development ..... like. Because.....

As it is seen in the questions, it is aimed to indicate the "similarity" states of "child" and "child development" concepts and their "reasons".

**Data analysis:** Descriptive and content analyzes were made from qualitative analysis in the analysis of the data. In these analyzes, it is aimed to convey the findings to the reader in a meaningful way by using analytical tables and citations with the code-category-theme trilogy.

**Results:** When the causes of the metaphors determined for the concept of child are analyzed, several different reasons emerge. These reasons are listed below in descending order according to the number of participants. According to the participants, the child;

- Because they think that they are an individual who uploads information, can be taught and take shape easily, tree, empty plate, robot,
- Sun, Earth and happiness because they see it as a cheerful, smiling, life source and giving happiness when interested.
- Plants, flowers or roses because they need attention, love,
- Pomegranate, life and disease due to the fact that the outside and inside are not the same, behave differently at different times and are not fully understood,
- Philosopher, Google or book where you can get information when read or applied,
- Parents, mirrors or clouds, as they can reflect what they have learned due to their training and education.
- Pen or bird, so it is negative that it covers a certain period, that is, it ends.

**Conclusion:** It was determined that 51 different metaphors for the concept of child were determined and the first three most repeated metaphors were play dough, empty plate and dough. Metaphors determined for the concept of child are; information is loaded, can be taught, can take shape, is cheerful, smiling, is a source of life, gives happiness, needs attention and love, the outside and inside are not the same, behave differently at different times, not being fully understood, being able to get information when read or applied, reflect what they learn It was determined that it was given due to its features.

It was determined that 71 different metaphors for the concept of child development were determined and the first three most repeated metaphors were tree, mother and life. Metaphors determined for the concept of child development, child development; It was determined that it was given due to its features such as training, teaching, shaping, giving direction, being equipped and meeting the needs.

In general, it was determined that the second grades considered the child to be educable, while the first grades considered the source of happiness. In addition, it was determined that a significant portion of the first and second year students regard child development as informative.

### **Kaynakça / References**

- Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M., ve Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16.
- Argyropoulou, E.ve Hatira, K., (2014). Metaphors and drawings as research tools of head teachers' perceptions on their management and leadership roles and responsibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 496-512. <https://doi.org/10.1080/13502-93X.2014.947832>
- Arık, S., ve Yılmaz, M. (2017). Attitudes of science teachers towards environmental problems and their metaphorical perceptions for environmental pollution. *Kastamonu Education Journal*, 25(3), 1147-1164.

- Bağcı, H., ve Aslan Bağcı, Ö. (2018). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bilgi okuryazarlıkları ile kişisel gelişim yönelimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences*, 13(6), 39-52, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13375>
- Bölükbaş, N., Kahraman, A., Kahraman, Y., ve Kalaycı, G. (2010). Ordu ili kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü son sınıf öğrencilerinin çocuklara yönelik ilk yardım uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3) , 52-59
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cameron, L. (2010). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/13520529609615452>
- Ceylan, M . (2019). Doğa etkinliklerine katılan çocukların “doğa” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 38-48.
- Demirbaş, E. A. (2015). Çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 295-303.
- Demirkuş, N. (2019). *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları ders notları*. 28.11.2019 tarihinde <http://www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr/ders/omk.html> adresinden erişilmiştir.
- Glesne, C. (2013). *Introduction to qualitative research* (Trans. Ed. Ersoy, A., ve Yalcinoglu, P.). Ankara: Anı Publishing.
- Harman. G. ve Şeker, R., (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapmaya yönelik metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35,109-123.
- Hove, G. Schauwer, E., Mortier, K., Bosteels, S., Desnerck, G., ve Loon, J. (2009). Working with mothers and fathers of children with disabilities: metaphors used by parents in a continuing dialogue. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 187-201, <https://doi.org/10.1080/13502930902951379>
- Karakuyu, A. (2016). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bakışıyla çocuk istismarı. 2. *International Congress of Social Sciences, China to Adriatic*, Hatay, Türkiye

- Kuyucu, Y., Şahin, M., ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Lecce, S., Ronchi, L., Del Sette, P., Bischetti, L., ve Bambini, V. (2019). Interpreting physical and mental metaphors: Is Theory of Mind associated with pragmatics in middle childhood? *Journal of Child Language*, 46(2), 393-407. doi:10.1017/S030500091800048X
- McGlone, M. S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language and Communication*, 27(2), 109-126, <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2006.02.016>
- Melogno, S. Pinto, M. A., ve Orsolini, M. (2017). Novel metaphors comprehension in a child with high-functioning autism spectrum disorder: A study on assessment and treatment. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02004>
- Merriam, S. B. (2013). *A guide for qualitative research design and implementation* (Trans. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, B. M., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Özdemir, T. Y., ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 701-726.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin “çocuk” kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 731-748.
- Pesen, A., Kara, İ., ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin metafor algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 28-48.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun gözü ile Dünya (Çeviren; Yerguz, İ)*. Ankara: Dost yayınları (Orijinal basım PressUniversitaires de France in 1947).
- Piaget, J. (2011). *Çocukta akıl yürütme ve karar verme (Çev. Siyavuşgil, S.E.)*. Ankara: Palme yayıncılık
- Pramling, N. (2010). Unearthing metaphors: Figurativeness in teacher-child talk about soil and related matters. *Early Childhood Education Journal*, 38, 57-64.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 121-159, DOI:10.14520/adyusbd.492882
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge University Press

- Shiu, S., Wang, S., ve Chen, Y. (2020). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/03-004430.2018.1471474>
- Szokolszky, A. (2019). Perceiving metaphors: An approach from developmental ecological psychology. *Metaphor and Symbol*, 34(1), 17-32, <https://doi.org/10.1080/10926488.2019.1591724>
- Tepetaş Cengiz, Ş. (2017). *Çocuk ve çocukluk kavramı (Çocuk hakları Editör Meray, Z)*. Ankara: Pegeme yayıncılık
- Tompkins, P., ve Lawley, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Newsletter*, <https://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html> adresinden erişilmiştir.
- Uysal Bayrak, H. (2019). Ebeveynlerin gözünden çocuk istismarı: Metaforik bir çalışma. *Journal of Society & Social Work*, 30(2), 376-389.
- Uysal, A , Sola Özgüç, C. ve Uzunkol, E . (2019). Sınıf öğretmenleri adaylarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 48-63 . DOI: 10.33400/kuje.554572
- Yating Y. (2019). Metaphorical representations of "leftover women": between traditional patriarchy and modern egalitarianism. *Social Semiotics*, DOI: 10.1080/10350330.2019.1625515
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Bin bir gece masalları örneği). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 299-306.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal*, 1(2), 446-459.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin "çocuk" ve "çocuk gelişimi" kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3654-3683. DOI: 10.26466/opus.654029

## Belçika'daki Türkiye Kökenli Öğrencilerin ve Velilerin Türkiye'deki Öğrenci ve Velilerden Farklılıkları<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.653804

\*

Meral Solmaz\* - Levent Deniz\*\*

\* Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye

E-Posta: [merallsolmaz@gmail.com](mailto:merallsolmaz@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-1770-535X](https://orcid.org/0000-0003-1770-535X)

\*\* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl., İstanbul/Türkiye

E-Posta: [ld Deniz@marmara.edu.tr](mailto:ld Deniz@marmara.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-5786-215X](https://orcid.org/0000-0002-5786-215X)

### Öz

Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler, veliler ile Türkiye'deki öğrenciler, veliler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Türkçe ve Türk kültürü dersi (TTKD) öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen 10 katılımcıya ait veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. TTKD öğretmenlerine göre, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmekte ve okul dışı gezilere, etkinliklere daha çok katılmaktadırlar. TTKD'de uymasalar da okul ve sınıf kurallarına daha çok uymaktadırlar. Türkçe öğretimi, çoğu öğrenci için yabancı dil öğretimidir. Çiftdilli olmayan öğrencilerde Fransızca'yı öğrenme güçlüğü çekenlerin sayısı fazladır. Öğrencilerin çoğu bir meslek sahibi olmak için asgari düzeyde eğitim görmekte veya işsizlik parası almak istemektedirler. Belçika'nın her yerinde olmasa bile öğrenciler farklılıklara karşı daha hoşgörülüdür. Belçika'daki Türkiye kökenli velilerin çoğu öğrencilere yeterli eğitsel ve sosyal desteği sağlayamamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek veliler dışında genelde veliler TTKD'ye gereken önemi vermeme ve dersin başarısı için öğretmenlerle işbirliği yapmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Belçika, Türkçe, Türk Kültürü, Türkiye Kökenli Öğrenciler ve Veliler

<sup>1</sup> Bu çalışma Meral Solmaz'ın "Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Bağlam ve Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmına dayanmaktadır.

## Differences of Turkish Origin Students and Parents in Belgium From Students and Parents in Turkey

\*

### Abstract

*Opinions of Turkish and Turkish culture course (TTCC) teachers were received in order to determine the differences between Turkish origin students and parents in Belgium and students and parents in Turkey. In this study phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods was used. Data belonging to 10 participants, which was obtained by semi structured interviews consisting of open ended questions were resolved by content analysis and were separated into categories. According to TTCC teachers Turkish origin students in Belgium learn by hands on learning, participate in trips out of school and are involved in extracurricular activities much more than the students in Turkey. Although they do not comply during TTCC, they are more in compliance with school and classroom rules in Belgium. Teaching Turkish is the teaching of foreign language for most Turkish origin students. The number of non-bilingual students who have difficulty learning French is high. Most of the students have a minimum level of education in order to have a profession and they want to receive unemployment benefits. Students are more tolerant to race, ethnic, sex, cultural... differences, even if not all over Belgium. Most of Turkish origin parents in Belgium cannot provide students with adequate educational and social support. Apart from parents with high educational level, parents generally do not give due importance to TTCC and do not cooperate with teachers for the success of the course.*

**Keywords:** *Belgium, Turkish, Turkish Culture, Turkish Origin Students and Parents*



## Giriş

İnsanlık tarihinin en büyük göçlerinden biri 1950-1980 yılları arasında Avrupa'ya yaşanmıştır ve bu göçler sonucunda Avrupa'nın nüfusu 10 milyon kadar artmıştır (Castles, 1984, s.1). Uluslararası Göç Örgütü (IOM), "Küresel eğilimler ve Trendler (Global Estimates and Trends)" yayınında Türkiye'den Batı Avrupa'ya 1950'lerden sonra gerçekleşen göçler neticesinde 4,5 milyon civarında göçmenin ülke dışına gittiği belirtilmiştir (Canpolat ve Arner, 2012; International Organization for Migration [IOM], 2008).

Avrupa'daki endüstrileşen merkez ülkeler öncelikle işçi ihtiyaçlarını Avrupa'nın güneyindeki İtalya, İspanya, Portekiz gibi ülkelere karşılamışsa da 1960'lardan sonra Cezayir, Finlandiya, İrlanda, Fas, Tunus, Türkiye, Yugoslavya, Hindistan, Pakistan, Bangladeş gibi ülkelere iş gücü göçü yaşanmıştır. Az gelişmiş ancak nüfus artışı fazla olan bu ülkelere yapılan göçlerle Anadolu'dan Berlin'e, Fas'tan Brüksel'e ve Cezayir'den Paris'e farklı göç yolları oluşmuştur (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s.182).

Belçika, ihtiyaç duyduğu iş gücüne ulaşabilmek için 1940'lardan itibaren ilki İtalya (1946) olmak üzere sırayla İspanya (1956), Yunanistan (1957), Fas ve Türkiye (1964), Tunus (1969), Cezayir ve Yugoslavya (1970) ile anlaşmalar imzalamıştır. Bu gün Belçika'da AB vatandaşı olmayan ülkeler dışında en çok göçmen nüfusu Faslılardan sonra Türklerindir (Wets, 2006, s.93).

Belçika'ya göç eden işçilerin %75'i evli olmasına rağmen ailelerini yanlarına alamıyorlardı çünkü geçici oturma sahipleri ve kesin dönüş yapmaları bekleniyordu. Nitekim bu durum işçilerin sosyal güvenlik haklarını garanti altına alan anlaşmalar imzalanana kadar da devam etti (Reniers, 2000). Türkiye ile Belçika'nın 1964'te imzaladığı ikili işgücü anlaşmasıyla gelen işçilerin bazıları zaman içinde Türkiye'ye kesin dönüş yaptıysa da verilen haklarla Belçika'ya yerleşenler ve ailelerini yanlarına alanlar da olmuştur. 1990'lardan beri Belçika doğumlu olan Türklerin nüfus artışı devam etmektedir. Geçmiş yıllara kıyasla Türkiye'den yapılan evliliklerin oranı azalmış olsa da Belçika'da Türk nüfusu doğum ve evlilik yoluyla artmaktadır (Gelekçi ve Köse, 2011). Nüfusu 2017 yılında yaklaşık 11 milyon olan Belçika'da sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan kişilerin sayısı 36.815'tir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2016, s.120).

Belçika'da 250.000 civarında Türkiye kökenli vatandaşın varlığından söz edilmektedir (Türkiye- Belçika İkili İlişkileri, 2017). Belçika'da 9 Haziran

2007’de çifte vatandaşlık uygulamasına geçilmiştir ve özellikle Belçika vatandaşlığına geçen yabancıların sayısı artmıştır. Belçika’da Belçika uyruğuna geçen Türk vatandaşlarının toplam sayısı 119.051’dir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2016, s.121). Belçika vatandaşlığına geçmiş, çifte vatandaş ve sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Türkiye kökenli vatandaşların kesin toplam sayısı bilinmemektedir.

Belçika’daki Türk nüfusu içinde genç nüfus ağırlıklıdır (Öztürk, 2001, s.79). Gerek Belçika’da olsun gerek işçi gönderilen diğer Avrupa ülkelerinde olsun Türkiye kökenli vatandaşlarla ilgili bir eğitim sorunu yaşanmaktadır (Cemiloğlu ve Şen, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışındaki Türkiye kökenli vatandaşların çocuklarının anadili ve kültür eğitimine yönelik olarak çalışmalar yapmakta, öğretim programları hazırlamaktadır. Bu öğretim programlarından bir tanesi ise “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” bünyesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinatörlüğünde hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (TTKD) programıdır. Anadili ve kültür dersleri için 2009 yılı TTKD programına kadar kapsamlı olarak hazırlanmış öğretim materyalleri yoktu. Dersi veren öğretmenler kendi tecrübelerine göre bu dersin öğretimini gerçekleştirmektedirler. MEB tarafından 2009 yılında uygulamaya konulan TTKD programına uygun olarak 2010-2011 öğretim yılından itibaren dağıtım yapılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyalleri (4 adet ders kitabı, 4 adet çalışma kitabı, 1 adet öğretmen kitabı ve dinleme metinlerinin yer aldığı CD’ler ) hazırlanmıştır (MEB, 2010; Yıldız, 2012).

TTKD öğretim programı, 1-10. sınıflara göre hazırlanmıştır ve Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi, Atatürkçülük, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Tarihi, Türkiye Coğrafyası dersleri ve Türk Kültürü’ne ait konuları kapsamaktadır (Demirbaş, 2014, s.98).

Belçika’da TTKD, Brüksel Eğitim Müşavirliği kontrolünde yürütülmektedir. Bu ders 2016-2017 öğretim yılına kadar Belçika’nın her tarafında verilirken bu yıl itibariyle Flaman Bölgesinde yasal bir anlaşmaya dayanmaması nedeniyle kaldırılmıştır. Bu ders 2017 yılı itibariyle artık sadece Brüksel Başkent bölgesi ve Valon bölgesinde OLC [d’Ouverture aux Langues et aux Cultures (Dillere ve Kültürlere Açılım)] anlaşması çerçevesinde verilmektedir. OLC anlaşması, Türkiye ve Brüksel-Valonya Federasyonu arasında imzalanan karşılıklı bir dil ve kültür anlaşmasıdır. Bu anlaşma kapsamında iki tane

ders verilir: Birincisi TTKD'dir ve okul saatleri dışında açılması öğrenci velileri tarafından talep edilen okullarda verilmektedir; ikincisi ise "Dillere ve Kültürlere Açılım Dersi"dir ve ders saatleri içerisinde öğretim döneminin başında yabancı ve Türk öğretmenlerin beraber yaptıkları planlama doğrultusunda okullarda Fransızca olarak verilmektedir (Dillere ve Kültürlere Ortaklık Şartı, 2012). Bunların dışında Brüksel Başkent ve Valon Bölgesi'nde çeşitli Türk derneklerinde TTKD öğretimi, Brüksel Eğitim Müşavirliğinin görevlendirdiği TTKD öğretmenleri tarafından yapılmaktadır.

Günümüzde TTKD'nin misyonu değişmiştir. 1960'lardan itibaren çeşitli ülkelerle imzalanan OLC anlaşması kapsamında verilen dil ve kültür derslerinin temel amacı geçici olarak gelen işçi çocuklarına geri döndüklerinde zorlanmamaları için dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri iken; okullardaki tüm öğrencilere kültürlerarası yetkinlikleri kazandırmak ve entegrasyonu sağlamak olmuştur (Mandin, 2014).

Türkiye'de MEB bünyesindeki öğretmenlerden seçilen bazı TTKD öğretmenleri kendilerini, Türkiye ile TTKD öğrencileri, Belçika toplumu arasında bir köprü olarak görmekte-dirler (Solmaz, 2019). TTKD'nin başarıya ulaşabilmesi için hem öğretmenlerin hem de TTKD programını hazırlayan uzmanların; Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin, velilerin belli başlı özelliklerini ve Türkiye'deki veli, öğrenci grubundan farklılıklarını bilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenci ve velilerin Türkiye'deki öğrenci ve velilerden farklı yönlerinin ortaya çıkarılması ve bu farklılıkların dikkate alınmasıyla Belçika'da TTKD ile ilgili yapılacak tüm çalışmaların öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarını karşılmasına katkıda bulunmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır. TTKD ile ilgili yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla Türkçe ve Türk kültürü dersi (TTKD) öğretmenlerinin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen 10 katılımcıya ait veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

2016-2017 öğretim yılında, Belçika Eğitim Müşavirliğinin verdiği Valon bölgesinde çalışan 31 TTKD öğretmeninin olduğu öğretmen listesinde, öğretmenlerin en yoğun çalıştığı 4 farklı bölgedeki öğretmenlere e-posta ve telefon yoluyla ulaşılmış ve çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan TTKD öğretmenlerinin seçiminde ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş birtakım ölçütlere uyan katılımcılar seçilirken, kartopu örnekleme yöntemi ise araştırma sorusu ile ilgili en zengin bilgiye sahip kişiler seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.122). TTKD öğretmenlerinden zengin veri elde etmek için ölçüt olarak cinsiyet, yaş, branş, çalışma deneyimi, Fransızca yeterliliği, etnik ve dinî farklılıkları olan öğretmenlerin seçimine dikkat etmiştir. Görüşmeler devam ettikçe araştırma konusu hakkında zengin deneyimlere sahip olduğu söylenen ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlerin tavsiye ettiği TTKD öğretmenleriyle de görüşülmüştür. Toplamda 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. TTKD öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine başlayabilmek için öncelikle tüm ses kayıtları Word dosyası şeklinde yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen tüm görüşmeler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Görüşmecilerin yapmış olduğu anlatım bozuklukları aynen korunmuştur. Transkripsiyon çalışmasının sonrasında bütün veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İçerik analizinin amacı araştırma verilerini açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Verilerin içerik analizi dört adıma göre yapılmıştır: “(1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243).

## **Bulgular**

Bu bölümde Belçika’daki TTKD öğretmenlerinin, Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin ve velilerin Türkiye’deki öğrenci ve velilerden farklılıkları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

## **Öğretmenlere Göre Belçika'daki Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'deki Öğrencilerden Farklılıkları**

Öğretmenler Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler ile Türkiye'deki öğrenciler arasındaki farklılıkları belirtmişlerdir. İki öğrenci grubu arasındaki farklılıklar; eğitim sisteminden kaynaklı, düşünme tarzından kaynaklı ve aileden kaynaklı farklılıklar olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

**Eğitim Sisteminden Kaynaklı Farklılıklar:** Öğretmenler Belçika ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin farklı olmasından dolayı öğrencilerin de farklı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler TTKD'ye daha çok 1-8. sınıflar arasındaki öğrencilerin geldiğini ve sınıf seviyesi arttıkça öğrenci sayısının azaldığını belirtmişlerdir. Belçika'da eğitim sisteminin sınav sistemine dayalı olmaması ve içeriği Türkiye'deki eğitim programlarına göre daha az yoğunlukta olan öğretim programlarına göre eğitilen öğrenciler Türkiye'deki akranlarından farklıdır. Öğrenciler okullarda genellikle yaparak yaşayarak ve etkinlik temelli öğrenme yaşantılarına sahiptir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- *“Türkiye'deki sistem hep sınavlara dayalı bir sistem olduğu için okuduğunu anlama, test çözme önemli. Burada yok öyle bir şey. Burada çocuk her şeyi yaparak yaşayarak öğreniyor. Ben burada çocuğa kâğıt üzerinde bir etkinlik verdiğimde hemen sıkılıyor. Bırakın Türkçesini aynı etkinliğin Flamancasını ya da Fransızcasını versem yapmak istemeyecek... Ama oyunlu bir şeyler yaptığımızda ancak hepsini bir araya getirebiliyorsunuz.” (Ö9)*
- *“... Şimdi bu eğitim sistemiyle de çok alakalı. Biliyorsunuz artık Türkiye'de de çocuklar anasınıfından itibaren hazırlanmaya başlıyorlar eğitime. Özel dersler, kurslar... Köyde oturanına kadar çocuklarını büyük şehirlere gönderip yatılı da olsa çocuklarının daha iyi eğitim alması için uğraşıyorlar. Burada öyle değil, her şey ayaklarına geliyor. O çok büyük bir fark. Bir de burada sınıflar çok kalabalık değil ama Türkiye'de öyle değil... Burada öğretmenlerin çok daha verimli olduğuna inanıyorum ben. Türkiye'deki çocukları... daha çok ders çalışmaya yönlendirdiğimiz için robot gibi yetiştiriyoruz. Daha çok bilgi yükleniyor oradaki çocuklara. Bilgi açısından baktığımız zaman bizim çocuklarımız daha zeki. Buradakiler de programın da esnekliğinden kaynaklı o biraz da o kadar sıkıştırılmıyorlar dersler tarafından. İşte programda birinci sınıftaki çocuk en fazla iki basamaklı sayı-*

ları toplayabilir kazanımı varsa o kadarını öğreniyor. Biz Türkiye’de ise öyle yapmıyoruz. Diyoruz ki tamam okulun bitmesine de iki ay var hadi üç basamaklı sayılara geçelim diye... Burada öyle değil... Ne oluyor bu durumda da bu çocuk burada rahat oluyor. Kafasında acaba ben bunu yapabilir miyim diye bir soru olmuyor. İkinci sınıfa da geçtiğinde yapabiliyorsa yapabiliyor yapamıyorsa da okulun bünyesinde bulunan, devletin de desteklediği yardımcıları var. İşte lokopet dediği bu dil bozukluğunu gideren, işte çocukta herhangi bir rahatsızlık varsa onunla ilgili başka birisi devreye giriyor. Okulda rehberlik hizmetleri çok güzel işliyor.” (Ö6)

Okullar, Belçika’nın yerel yönetim yapısından da kaynaklı olarak bütçelerini yerel yönetimlerden karşılamakta ve eğitsel etkinliklerde belediyeler okullara yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, okulların bütçe ve finansman sorunu olmadığından öğrenciler birçok okul gezisine ve etkinliklere katılabildiğini belirtmiştir:

- “... Bir de okullar burada belediye ile çalışıyor. Türkiye’de bizim belediye ile ilgimiz yok. Biz hep MEB’e bağlıyız ama burada belediyeler her yıl her okula belirli bir bütçe ayırıyor. Okul o ayrılan bütçeyle de tüm öğrencilerin yararına kullanılmak üzere her öğretmene belirli bir bütçe veriyor... Diyelim ki okulun yapacağı tüm geziler, projeler bir yıl öncesinden ayarlanıyor. Belediyeden tahsis edilen binecekleri otobüsler belli oluyor. Türkiye’de öyle değil yani her şey öğretmenin omuzlarının üzerine bırakılmış. Biz Türkiye’de bir gezi yapamıyoruz.” (Ö6)

Öğretmenler, çiftdilli olmayan bazı öğrencilerin Fransızca’yı öğrenmekte güçlük çektiklerini belirtmiştir:

- “... Türkiye’den gelen bir veli tabii eşi de iyi Fransızca bilmiyor... Fransızcalarının iyi olmadığını tabii çocuklarla konuştuğumda anlıyordum. Türkçeleri de çok iyi değildi bu öğrencilerin. “Lokopet” dediğimiz kişiler var işte Fransızca kelimeleri falan anlamakta güçlük çeken öğrencilere evde gelip yarım saat, bir saat ders çalıştırıyorlar haftada. Onların ücretlerinin belirli bir kısmını da devlet ödüyor burada. O çocuklar eskiden özel eğitime gönderilirdi şimdi özel dersler alıyorlar. İşte öyle öğrenciler bu bahsettiğim çocuklar.” (Ö3)
- “... Algılama olarak buradaki öğrenciler biraz daha zorlanıyor. Yani gerçekten çiftdilli olanlarda sorun yok. Onlarla çok daha rahat anlaşabiliyoruz ama dillerden birini ihmal ettilerse hangisi olduğunun bir önemi yok. Olmuyor yani. Mesela bazı çocuklar var. Yeni gelenlerden özellikle. Evde Türkçe konuşuluyor. Anne-baba pek Fransızca bilmiyor. Okulda Fransızca ile tanışmış. Öyle olunca da kafası karışmış ve tökezliyor başka derslerde de tökezliyor.” (Ö8)

Belçika'da ders içerikleri yoğun olmadığı için öğrenciler yüzme ve jimnastik gibi farklı etkinliklere katılmaktadırlar. Öğrenciler ağır ders yükü altında ve sıkıcı olan eğitsel etkinliklerle bunaltılmadığı için Türkiye'deki öğrencilere göre okulu daha çok sevmektedirler. Bu konudaki bir öğretmen görüşü şöyledir:

- *“Buradaki öğrencilere baktığım zaman şunu fark ediyorum ki okulu çok seviyorlar. Okula severek geliyorlar... Buradaki çocukların çok eğlenceli aktiviteler yaptıklarını görüyorum. İşte haftada bir havuza gidiyorlar. El işleri, değişik materyaller yapıyorlar... yani ders saatleri daha az. Çarşamba günleri işte yarım gün. Çocuklar dinlenebiliyorlar”* (Ö5)

Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler Türkiye'deki akranları gibi Türkçe konuşamadıkları ve kimi zaman hiç Türkçe bilmeden TTKD'ye katıldıkları için Türkçe öğretimi onlar için yabancı dil öğretimi niteliğindedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden biri şöyledir:

- *“... İki üç nesildir buradalar ve çocuğu direkt Fransızca büyütmişler. Türkçe hiçbir şey yapmamışlar... Hiç konuşmamışlar ve çocuğu 5-6 yaşında getirip bizden Türkçe öğretmemizi istiyorlar. Bu artık yapacağım öğretim ona yabancı dil öğretimi olacak. Bir de öyle bir zamanda getiriyorsun ki çocuk okula daha yeni başlamış okuma ve yazmaya... Bazen öğretmenlerden de şikâyet geliyor kafası karışıyor diye. Biz o yüzden birinci sınıfları almıyoruz derse. İkinci sınıftan başlıyoruz ki aslında bunlar ikide üçte yeni yeni okuma yazmayı öğreniyorlar... Daha rahatlar... Yetişebilecekleri bir TEOG yok, başka bir şey yok.”* (Ö8)

Öğretmenler öğrencilerin onlara TTKD'de sınıf yönetimi sorunları yaşadıklarını belirtmiş olsa da öğrenciler diğer derslerinde sınıf ve okul kurallarına uymaktadırlar. Öğretmenler, Belçika'daki okul disiplininin Türkiye'dekinden iyi olduğunu belirtmişlerdir. Belçika'da okullarda sınıf tekrarı olduğu için başarısız öğrenciler sınıf tekrar etmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- *“... Aslında sabahleyin o sınıfta okuyan öğrenci bile öğleden sonra Türkçe dersine geldiğinde bambaşka bir çocuk olabiliyor... Aynı kurallar aynı okul fakat sizde bambaşka bir şey oluyor. Bence bunda temel neden derste anadillerini konuşmaları çünkü Flaman bölgesinde Flamanca, burada Fransızca onlar için kural dili. Benim dersime girmeden önce ben derste yabancı öğretmenin komut sesini bile duymuyorum. O kadar hafif bir sesle konuşuyor yani... Aynı çocuğu aşağıdan alıp yukarıya derse çıkaracağım. Çocuk koşarak çıkıyor dersliğe. Çıldır-mış gibi yani bambaşka bir çocuk oluyor benim dersimde...”* (Ö9)

- “...ama şöyle de bir şey var benim gördüğüm Türkiye’den çok daha disiplinli burası. Öğretmen işte biraz bağırdığı zaman hemen susup sessizleşebiliyorlar. Derste çıt çıkmıyor. Hani laubali, laçka bir ortam yok... Öğretmenler çok ciddi ama hem seviyorlar öğrencilerini yani sarılıyorlar, öpüyorlar öğrencileri ama öğretmenlerinden de çekiniyorlar... Sınıfta geçme ya da kalma var. Çocuklar sınıfta kalacağız diye korkuyorlar. Türkiye’de öyle bir şey yok artık... Çalışanla çalışmanın ayrılması gerekiyor bence. Çocuklar onun ayırımına varabiliyorlar her ne kadar da çocuk olsalar. O da çalışıyor ben de çalışmıyorum ama ikimiz de geçiyoruz rahatlığımıza kapılmıyorlar.” (Ö5)
- “...buradaki çocuklar rahatlar yani istedikleri gibi konuşabiliyorlar. Mesela burada Türkiye’de olduğu gibi öğretmen gelince ayağa kalkacaksın olayı yok. Şunu da gördüm ki öğretmenlerden daha fazla yüksek bir sesle kimse konuşmuyor... Kesinlikle bazı kurallar var ve bu kuralların dışına asla çıkamaz... Mesela çocuk hata yaptığında kesinlikle cezasını çekiyor. Türkiye’de öyle değil yani mesela Türkiye’de diyelim ki çok büyük bir ceza işledi. Atıyorum ortaokul ya da lisede sigara içti veya bir kızla yakalandı. Hemen ailesiyle konuşulur ailesi araya adam sokar bilmem ne yapar bunun üstü örtülür. Burada... anında olay yazıya dökülür. Kesinlikle de öğrenci dosyasına işleniyor. Hiç kimseye de bir ayrıcalık tanımıyorlar.” (Ö6)

### ***Düşünme Tarzından Kaynaklı Farklılıklar***

Öğretmenler Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’deki öğrenciler gibi eğitimi, meslek sahibi olmak için bir yol olarak görmediklerinden dolayı akademik başarı için motive olmadıklarını belirtmiştir. Belçika’daki bazı Türkiye kökenli öğrenciler Belçika’daki sosyal ve ekonomik güvencelerin vermiş olduğu imkânları suistimal ederek okulu bitirdikten sonra işsizlik parası alarak geçimlerini sağlamaktadırlar. Son zamanlarda üniversiteye giden öğrenci sayısında bir artış olsa da eğitim yoluyla prestijli bir meslek sahibi olma Belçika’daki Türkiye kökenli öğrenciler arasında da Türk toplumu arasında da yaygın değildir. Türkiye’deki öğrencilerin sahip olmadıkları sosyal ve ekonomik güvenceler nedeniyle eğitim yoluyla bir meslek sahibi olmak için akademik başarıya karşı motivasyonları Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilere göre daha fazladır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:



- “Buradaki öğrenciler Türkiye'deki öğrenciler gibi değiller. Okuyayım, öğreneyim, isteyeyim, başarılı olayım düşüncesi buradaki öğrencilerde yok... Bu isteksizliğin sebepleri ekonomik. Yani anne ve babalardaki mantık şu: ‘Çocuğum on beş yaşına gelsin, para kazansın.’ ...işte zaten üniversiteye giden çok az burada. Bakış açıları ilkokuldan sonra liseye gidemezse bir meslek okuluna gitsin ve orada bir iki yıl sonra mezun olup para kazansın. Hiç unutmuyorum ilk buraya geldiğimde bir dördüncü sınıf öğrencime büyüyünce ne olmak istiyorsun diye sordüğümde bana ‘somaaj’ olmak istediğini söylemişti. Somaaj [Chômage] demek işsizlik demek burada. Kendisinin de babası burada yıllardır işsizlik parasıyla yaşadığı için o da babası gibi işsiz olmak istiyor. Yani onlar da bir an önce on beş on altı yaşına gelip işsizlik parası almak istiyorlar. Burada devletin iyi niyetini suistimal var.” (Ö10)
- “Şimdi benim ilk çalıştığım dönemle şimdiyi kıyaslarsak şimdi birinci dönemde burada somaaj [Chômage] diye bir şey vardı. İşsizlik parası. Buradaki tüm ailelerin, tüm çocukların tek hedefi bir an önce okulu bitirip o somaaj parasına ulaşmak ve evlilik yapmak. Bütün hepsinin hayallerini böyle şeyler süslüyordu. Ama şimdi o işler biraz değişti. Türkiye'deki toplulukta... Çocuklarımızın okumaktan başka bir hedefi yok yani okuma işsizlik parası alırsın deme şansımız Türkiye'de yok. Dolayısıyla çocuklar biliyorlar ki okumazlarsa bir yerlere gelemeyecekler. Önlerinde bir hedef var... Çok şükür şu an benim bulunduğum ilde [Belçika'da] beş tane öğrencim tıp okuyor. İki üç tane yine hukuk okuyanlar var. Mühendislik okuyan var. Hemşire olan öğrencilerim var. Artık bilinçlendiğimizi Avrupa'da da bilinçlendiğimizi görüyorum.” (Ö2)

Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler akademik başarıları için Türkçe bilmek zorunda değildir. Öğrencilerin TTKD'ye karşı ve Türkçe öğrenmeye karşı isteksiz olmasını bir öğretmen şöyle açıklamıştır:

- “... Ben Türkiye'de 45 tane çocuğu mezun ettim dördüncü sınıftan... Sınıfta... bir şey anlattığın zaman hepsi pür dikkat dinliyordu. Burada 10 tane öğrencin oluyor sınıfta her biri... Derse mecbur değil. Onun öğretmen olması için ya da doktor olması için bir hukukçu olması için Türkçe dersine gerek yok. O zaman ne yapıyor çocuk? Sınıfta dinlemek istemiyor.” (Ö3)

Belçika'daki Türkiye kökenli bazı öğrenciler içinde yaşadıkları toplumun yapısı nedeniyle bir Avrupalı düşünme tarzına sahiptirler ve Türkiye'deki öğrencilere göre farklılıklara daha fazla hoşgörülü, saygılı ve ön yargısızdırlar. Bu konuyu bir öğretmen şöyle açıklamıştır:

- “... Bugünkü dersimde İnsan Hakları Bildirgesi’ni işledim. Mesela ‘herkesin düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü vardır.’ Bu özel hayat ve din ve vicdan kategorilerine yerleştirdik onları. Bunu Türkiye’deki bir öğrencinin anlaması daha zordur. Çünkü nereye baksa Türk nereye baksa Müslüman... Standart yani tek tip aynı fabrikadan çıkma ürün gibi... Buradaki sınıfta ise çocuk farklı. Faslısı var, Nijeryalısı var, Arabı var, Türkü var, Belçikalısı var. Var da var. Yine bunun yanında kendisi de Müslüman olduğu için eziyet görebiliyor. Hristiyan’ı var, inançsız ailenin çocuğu var ya da Yahudi çocukları var mesela. Her milletten insanla arkadaşlık yapabiliyor. Ben bu maddeyi okurken çocuğum bana verdiği karşılık şu: ‘Herhalde yani’. Türkiye’deki bir çocuk bunu ama Müslüman daha iyi ya Hristiyan işte gâvur işte diyebiliyor. Mantalite farkı var öğrenciler arasında. Bu yönden Belçika’daki Türk çocuklarını daha çok takdir ediyorum. Bir Avrupalıyla çalışıyor gibiyim. Burada asla çocukların hakkını yiyemem.” (Ö4)

### **Aileden Kaynaklı Farklılıklar**

Öğretmenlere göre Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin geneli alt düzeydeki sosyo-ekonomik ailelerden gelmektedir. Aileler öğrencilere gerekli eğitsel ve sosyal desteği sağlamaktan uzaktadır. Ailelerin eğitsel ve kültürel ihtiyaçları göz ardı edip ekonomik önceliklerine önem vermesinden dolayı öğrencilerde okuma alışkanlığı yerleşmemiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

- “... Genel anlamda çocukların eğitiminin devam ettirilmesini isteyen aileler. Hepsi öyle ister ama çocuklarına eğilim tarzı farklı olduğu için ya da yetemedikleri için bu konuda... çok da [çocuklarına] yardımcı olamadıklarını düşünüyorum. Dolayısıyla buradaki profil çok düşük Türkiye’deki öğrencilerle kıyaslandığında. Ama üç beş tane aradan çıkıyor aslında. Hani eğitilmiş bir ailenin çocuğunu siz aldığımız zaman çok belli oluyor aslında... Türkiye’nin en düşük profillerinin burada toplandığını düşünebilirsiniz yani.” (Ö1)
- “... Yani zaten burada çok fazla yükseköğretime giden öğrenci yok ama gidenlerin de en büyük problemi Fransızcadır. Yani burada hukuk okuyan bir üniversite öğrencisiyle görüştüm geçenlerde. Çocuk burada doğup büyümüş ama en çok Fransızca dersinde zorlandığını söylüyor. Bunun nedeni de tabii okuma kültürümüzün olmayışıdır. Dolayısıyla çocuk akademik kelimeleri anlamıyor. Biz burada hep her şeye ekonomik bakmışız. Gelen üç beş sene çalışayım, kazanayım,

*gideyim demiş ama öyle olmamış. Kalmışlar ama hâlâ o mantık devam ediyor. Çocuklar da okumuyor yani.” (Ö10)*

Öğretmenler, Belçika'da aile sevgisinden yoksun büyüyen bazı Türkiye kökenli öğrencilerin çeşitli davranış problemleri sergilediğini şöyle belirtmiştir:

- *“...Buradaki çocuklar aslında sevgiye de muhtaç. Yani öyle aileler var mesela. Sabah altıda, yedide götürür çocuğunu okula bırakır akşam altına kadar almasam da olur diye düşünüyorlar. Düşünebiliyor musunuz? 11 saat çocuk evden ayrı kalabiliyor. Ne yapıyor o çocuk zaten itilmiş kakılmış. Zaten okulda ikinci sınıf vatandaş gibi görülüyor bizim çocuklarımız. Ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar o çocukların içinde bir yabancılık hissi mutlaka var... Akşamları işi gücü olanlar gardöriye [Velilerin öğrencileri okuldan önce ve okuldan sonra bırakabildikleri, öğrencilerin çeşitli eğitsel ve eğlenceli aktiviteler yapabildikleri, okulun içinde yer alan ücretli bölüm] bırakıyorlar. O yüzden çocuklar aileden çok kopuk oluyor. O zaman da dışarıda küfür eden de oluyor. Yani bazen Türk öğrenciler arasında hiç beklemediğiniz sözler de duyabiliyorsunuz.” (Ö3)*
- *“...Buradaki Türklar tabii uzun yıllar önce gelmişler ve çoğu hâlâ geldikleri zamandaki Türkiye'yi biliyorlar, hatırlıyorlar. Buna göre de çocuklarını yetiştirmeye çalışıyorlar. Kimisi bunu başarabilmiş kimisi de aşırıya kaçarak çocuklarda çok olumsuz tepkiler ortaya çıkartmış. Ya çocuklar uyuşturucu madde bağımlısı oluyorlar veya ailenin öngördüğü gibi erken yaşta Türkiye'den evleneceksin baskılarına maruz kalıyorlar. Ya bu baskılar sonucu evden kaçıyorlar veya erken evlenip boşanıyorlar.” (Ö6)*

Öğrencilerin Türkçe ile ilgili problemlerinden biri de ailelerinin Türkiye'nin herhangi bir bölgesine ait ağız özellikleriyle konuşmalarıdır. Bu konuda bir öğretmenin açıklamaları şu şekildedir:

- *“... Hem doğuda hem de batıda çalıştığım için evet güzel bir deneyimim var Türkiye ile ilgili. Burada da çok farklı bölgelerde ders veriyorum. Yani doğuda çalıştığım için Türkiye'de buraya gelince çocukların dil problemleriyle ilgili çok da büyük bir şaşkınlık yaşamadım. Belçika iyi aslında. Yani Belçika'da belki 60'larda, 70'lerde bir köy dili kullanılıyor ama en azından kalmış yani o dil kalmış yani bozulmamış. Bu Avrupa ülkeleri içinde yine Türkçeyi en iyi kullananlar Belçika'dakiler. Mesela Almanya ya da Fransa'da bir çocukla Türkçe anlaşamıyoruz. Anlamaz çünkü sizi. Belçika'da yine ailede daha çok Türkçe konuşuluyor. O yüzden çocuk biraz ondan biraz diğer dilden karıştırırsa bile daha iyi. Burada böyle bir avantaj var.” Ö9.*

## **Öğretmenlere Göre Belçika'daki Türkiye Kökenli Velilerle İlişkiler ve Türkiye'deki Velilerle Aralarındaki Farklılıklar**

Türkiye kökenli veliler TTKD'nin neden önemli olduğunun bilincinde değildirler. Velilerin hemen hepsi kendini milliyetçi olarak görmelerine rağmen TTKD'ye okuldaki Türkiye kökenli öğrencilerin çok az bir kısmı gelmektedir. Azınlıkta kalan eğitilmiş veliler dışında veliler okul dışındaki bu derse öğrenciyi göndermeyi bir külfet olarak görmek ya da sırf çocuklarını okuldan sonra bir yere bırakmak için derse göndermektedirler. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- *“Ailenin bakış açısı bazen şöyle olabiliyor çocuğumun Türkçe dersi almasını istiyorum ben. Onlar için bu bazen bir milliyetçilik duygusu. Ondan bağıyorlar galiba ya da dinini, öz kimliğini kaybetmesin... Çocuklar bir kere fazla yüklenmeye gelmiyorlar. Bir kere bu ders dışı bir etkinlik olduğu için bu ders onlara hep ekstra bir yük getiriyor aslında. Çocuk ders bittikten sonra eve gidip bilgisayar oynamak istiyor arkadaşı spora gidiyor. Başka bir gün spora gidip yine bana geliyorsa çok yoruluyorum diyor mesela. Ailesi de bir direniyor iki direniyor sonra çocuğuna kıyamıyor ve derse devam etmemesine müsaade edebiliyor.” (Ö1)*
- *“Yani veliler çocukları okula göndermiyor. Mesela bir okulda 60 tane Türk öğrenci varsa bunun 15 tanesi derse geliyor. Hepsi gelse bu birleştirilmiş sınıf problemi de çözülebilirdi. Daha çok sınıf açılırdı o zaman. Velilerin mesela birkaç çocuğu var. Okul çıkışı hepsini aynı anda alıp eve götürmek istiyor. Dersi beklemek ya da dersten sonra çocuğu bir daha okuldan gelip almak istemiyor. Kimisi ise Türkçe dersine karşı. Derse gelsin çocuğu Türkçe öğrensin istemiyor. Yani bazısı çocuğun anadili olmadığı için istemiyor. Anadili olsa bile işte Fransızcası, Flamanca bozulacak diye istemiyor. Bir sürü gerekçe var. Bir tane değil. Baktı sizi beğenmediyse göndermiyor. Yani derse niye göndermediğine dair size bir iki sebebi söyleyebilirim. Gerisi çok muamma. Veliler aslında bilinçli değil. Yani mesela her hafta çocuk camiye Kuran dersine gönderiyor ama Türkçe dersine göndermiyor. Çünkü camiye gidince çocuk 4 saat orada duruyor ve çocuktan 4 saat kurtulmuş oluyor. O yüzden Kuran dersi değerli.” (Ö9)*

Veliler öğrencileri TTKD'ye göndererek üzerlerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Çocuklarıyla genelde evde Türkçe konuşmamaktadırlar. Bazı öğretmenlerin kendilerini öğretmen değil de bakıcı gibi hissettikleri anlaşılmaktadır:

- *“Velilerde şöyle bir algı var. İşte ben bir buçuk saat Türkçe dersine gönderiyorum çocuğumu ve üzerime düşen her şeyi yaptım algısı var. Evde çok fazla Türkçe konuşmuyorlar bu ciddi sıkıntı. Çünkü bazıları Belçikalı kişilerle evli. Bazen de çocuk zaten okulda Fransızca konuştuğu için anne babanın da işine geliyor Fransızca konuşmak. Bir de veliler bizi bakıcı olarak görüyorlar.” (Ö7)*

Öğretmenler, genellikle birkaç istisna veli dışında okuldaki Türkiye kökenli velilerle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle iletişim kurmaya ve aralarında dersin başarısı için bir dayanışma kurmaya çalışan öğretmenler eğitim düzeyi yüksek aileler dışında diğer velilerle dayanışma konusunda başarısız olmaktadır:

- *“Şimdi şöyle... Aileler açısından Türkiye'de her zaman tabii bir öğretmen saygı görür. Bunu gittiğiniz herhangi bir aile ziyaretinde bulunursanız hemen fark edersiniz. Ama burada eğitilmiş aileler dışında öğretmenlerin çok fazla bir değeri yok... Burada Türkçe dersleri zorunlu değil. ... Dolayısıyla buradaki bu Türkçe derslerinin önemini kavrayan ailelerde yine Türkiye'deki gibi değerli bir öğretmen olduğunuzu hissediyorsunuz. Ama birçok ailede oran olarak da kitlenin yaklaşık yüzde sekseni buradaki aileler son derece duyarsızlar Türkçe ve Türk kültürüne karşı yani çok daha şey yaparsanız ya işte hocam televizyonda Türk kanalları var çocuk oradan öğreniyor diyor. Çocuğunu... niye göndermiyorsun derslere dediğin zaman. Dolayısıyla öyle düşünen bir anne ve babanın çocuğunu okula çekmek için ne kadar da uğraşsanız emekleriniz boşa gidiyor.” (Ö2)*

Hem TTKD'nin statüsü hem de Belçika'daki Fransız okullarında öğretmen-veli ilişkilerinin resmî ve okulla sınırlı olmasından dolayı Belçika'daki Türkiye kökenli veliler Türkiye'deki veliler gibi cana yakın olmamakta ve öğretmenlere saygı göstermemektedirler:

- *“...çünkü buradaki sistem böyle işliyor. Fransız öğretmen, Fransız okulu biliyorlar. Burada da ancak okul içinde görüşebiliyor veli ile öğretmenler ancak bir proje çerçevesinde ortak bir şeyler yapılabilir velilerle. Akşam altıdan sonra bir veli bir öğretmeni arayamaz asla, kesinlikle yasak. Yani velilerle ilgili bir güçlük yaşamadım ama dediğim gibi çok fazla giremiyorum içlerine... Fransa'daki veliler TTKD öğretmenine tıpkı Türkiye'deki veliler gibi değer veriyorlardı. Ben oradakilere de buradakilere de hep söyledim bir kımanız, cenazeniz, düğününüz olduğunda haberim olsun diye. Buradakiler anlamadılar. Fransa'da haberim olurdu... Burada maalesef aynı şeyi yapamıyorum. Veliler burada sadece okuldan sonra iki saat daha rahat kalabildiği bir ders olarak görüyorlar. İki saat de iki saattir, kafamızı dinleyelim diye bakıyor veliler burada.” (Ö6)*

Okulda TTKD programına müdahale etmeyen veliler, derneklere öğretmenlerin kendi siyasi düşünce ve dinî inançlarına göre ders vermesi konusunda onlara baskı kurmaktadır. Derneklerdeki velilerin siyasi düşünce ve dinî inanç bakımından homojen olduğunu belirten öğretmenler Belçika'daki Türkiye kökenli velilerin de Türkiye'deki veliler gibi bazı konularda ön yargılı olduğunu ve toplumsal kutuplaşmanın Belçika'da da devam ettiğini belirtmişlerdir:

- “...Yani halk burada yaşamasına rağmen Türkiye'deki kutuplaşmalar burada da devam ediyor. Yani buradakiler aşırı milliyetçi ve dindar olduklarını söylüyorlar ama çocuklarını bir Türkçe dersine göndermiyorlar. Milliyetçiyse anadiline sahip çıkman beklenir ama bilinçli değiller ve sözde her şeyleri. Bir de bir tanesi bana benim çocuğuma Atatürk'ü öğretme demişti. Nedenini sorduğumda da işte bizim hocalarımızı yaktı, şunu yaptı demişti. Dini öğreteceksen eyvallah demişti. Yani okulda bu kitaptaki Atatürk'le ilgili konuları işleyebiliyorsunuz ama mesela derneklere işleyemiyorsunuz çünkü belirli görüşten öğrencilerin geldiği ön yargılı homojen bir yapı oluyor. Bilgisiz ve ön yargılılar.” (Ö9)

Belçika'daki Türkiye kökenli velilerin Türkiye'dekilerden çok farklı olmadığını belirten öğretmenler Flaman bölgesindeki velilerin ekonomik olarak Valon bölgesindekilerden daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- “Yani ben bu yıl veli konusunda sıkıntı yaşamıyorum... Genellikle çocukları velilere şikâyet ettiğim zaman veliler yardımcı oldular bana. Yani onlar çocuğum diğer öğretmenlere saygı duydukları gibi size de saygı göstermeliler diyorlar. Onun farkında veliler. Arada bir iki tane çıkıyor tabii. Mesela çok problemlili bir çocuk vardı geçen sene. Çocuk sınıfta sorun çıkartıyor. Annesini çağırıyorum ama kadın gelip sınıfta tüm öğrencilerin gözünün önünde benimle tartışıyor. Öyle davranınca çocuk daha da cesaret buluyor yani. Öyle tek tük çıkıyor yani ama... Türkiye'deki velilerden çok da farklı değiller yani.” (Ö5)
- “Yani Valon bölgesi ile Flaman bölgesindeki velilere baktığımızda ekonomik olarak aynı değiller bir kere. Flaman bölgesindekiler çok daha rahat. Yani Karadenizliler bu bölgede [Valon] çok fazla bu da madencilikten kaynaklı. Zamanında gelenler kömür madenini çıkartmak için geldiği için o bölgelerden epey bir kişi var. Brüksel'de Emirdağlılar çok... Scharbeck zaten bildiğiniz Türkiye.” (Ö8)

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler ile Türkiye'deki öğrenciler arasında eğitim sisteminden, düşünce tarzından ve aileden kaynaklı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, Belçika ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin farklı olmasından dolayı öğrencilerin de farklı olduğunu düşünmektedirler. Belçika'da eğitim sisteminin sınav sistemine dayalı olması ve içeriği Türkiye'dekine göre daha az yoğunlukta olan öğretim programlarına göre eğitilen öğrenciler Türkiye'deki akranlarından farklıdır. Öğrenciler okullarda genellikle yaparak yaşayarak ve etkinlik temelli öğrenme yaşantılarına sahiptir. Okullar, Belçika'nın yerel yönetim yapısından da kaynaklı olarak bütçelerini yerel yönetimlerden karşılamakta ve eğitsel etkinliklerde belediyeler okullara yardımcı olmaktadır. Okulların bütçe ve finansman sorunu olmadığından öğrenciler birçok okul gezisine ve etkinliklere katılabilmektedir. Ders içerikleri yoğun olmadığı için öğrenciler yüzme ve jimnastik gibi farklı etkinliklere katılmaktadırlar. Öğrenciler ağır ders yükü altında ve sıkıcı olan eğitsel etkinliklerle bunaltılmadığı için Türkiye'deki öğrencilere göre okulu daha çok sevmektedirler. Bazı öğretmenler yurt dışından Türkiye'ye dönen öğrencilerinin Türkiye'deki eğitim sistemi yüzünden depresyona girdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırma, Avrupa'dan Türkiye'ye dönen işçi çocuklarının Türkiye'deki eğitim sistemiyle ilgili bazı güçlükler yaşadıklarını göstermiştir (Kuruüzüm, 2002). Akbalık, Karaduman, Oral ve Özdoğan (2003) araştırmasında da son bir yıl içinde yurt dışından dönmüş olan lise öğrencilerinin okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenciler Türkiye'deki akranları gibi Türkçe konuşmadıkları ve kimi zaman hiç Türkçe bilmeden TTKD'ye katıldıkları için Türkçe öğretimi onlar için yabancı dil öğretimi niteliğindedir. Öğretmenler, çiftdilli olmayan bazı öğrencilerin Fransızca'yı öğrenmekte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin konuşurken Fransızca veya Flamanca kelimeleri kullanarak konuştuklarını ve bazı öğrencilerin de anne ve babaları gibi bölgesel ağız özellikleriyle Türkçe konuştuğunu belirtmişlerdir. Şen (2016), Belçika'daki Türk öğrencilerin yazılarında konuşma dili, ağız özelliklerinden kaynaklı ve Fransızca, Flamanca etkisinde kalarak yaptıkları yazım yanlışları olduğunu belirtmiştir. Güzel (2010) Almanya'daki

çocukların konuşurken doğru Türkçe kelimeyi bulamamalarından dolayı konuşmalarında Almanca kelimelere yer verdiklerini, Büyükaslan (2009) ise Fransa'daki çocukların da benzer olarak konuşmalarında Fransızca kelimelere yer verdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin onlara TTKD'de sınıf yönetimi sorunları yaşattıklarını belirtmiş olsa da öğrenciler diğer derslerinde sınıf ve okul kurallarına uymaktadırlar. Öğretmenler, Belçika'daki okulların disiplinin Türkiye'dekinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Disiplin cezaları uygulanmaktadır. Belçika'da okullarda sınıf tekrarı olduğu için başarısız öğrenciler sınıf tekrar etmektedir. Öğrencilerin başarısızlığı sınıf tekrar etmeyle sonuçlanabilmektedir.

Öğretmenler, Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkiye'deki öğrenciler gibi eğitimi, meslek sahibi olmak için bir yol olarak görmedikleri için akademik başarıya odaklanamadıklarını belirtmiştir. Belçikalı Türk öğrenciler Belçika'daki sosyal ve ekonomik güvencelerin vermiş olduğu imkânları suistimal ederek okulu bitirdikten sonra işsizlik parası alarak geçimlerini sağlamak istemektedirler. Kaya ve Kentel (2008) genç Belçikalı Türklerin işsizlik maaşı almak için çok istekli olduklarını belirtmişlerdir. Son zamanlarda üniversiteye giden öğrenci sayısında bir artış olsa da eğitim yoluyla prestijli bir meslek sahibi olma düşüncesi öğrenciler arasında da Türk toplumu arasında da yaygın değildir. Aileleri de öğrencileri daha prestijli mesleklere yönlendirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Manço (2010), Belçika'daki Türk çocuklarının daha başarılı olmak için çaba göstermediğini ve ailelerin eğitimsizliği, ilgisizliği nedeniyle Türk öğrencilerin okulda başarısız olduklarını belirtmiştir. Timmerman, Vanderwaeren ve Crul (2003) Belçika'daki ikinci nesil Türk göçmenler arasında eğitim seviyesi her ne kadar artmaya başladıysa da çoğunun pek tercih edilmeyen iş kollarında çalıştıklarını belirtmişlerdir. Laurijssen ve Glorieux (2015) ise Türk kökenli ikinci nesil göçmenlerin vasıfsız ya da az vasıflı kişiler olduklarını ve bunların çok azının üniversite eğitimi gördüğünü önemli bir kısımlarının erkenden okulu terk ettiklerini belirtmiştir. Verhoeven (2000) az kalifiye olmanın getirdiği bir sonuç olarak Türklerin Belçikalılar ve diğer göçmen gruplarına göre daha az kazandığını ve genellikle mavi yakalı işçi olarak çalıştıklarını belirtmiştir (Verhoeven, 2000; Wets, 2006). Benzer şekilde Değer'in (2008) Fransa'da yaptığı araştırmada ailelerin, çocuklarının eğitimleri ile ilgili düşük beklenti içinde oldukları ve çocuklarının en kısa zamanda aile bütçesine katkı sağlayacağı işlere yönlendirdikleri belirtilmiştir.



Yine Vassaf (2002) Hollanda'daki öğrencilerin de kendilerine eğitim konusunda küçük ve kısa vadeli hedefler belirlediklerini ve birçoğunun hedefinde üniversite eğitimi olmadığını ifade etmiştir. Türkiye'deki öğrencilerin sahip olmadıkları sosyal ve ekonomik güvenceler nedeniyle eğitim yoluyla bir meslek sahibi olmak için akademik başarıya karşı motivasyonları Belçika'daki Türk öğrencilere göre daha fazladır. Türkiye'deki öğrenciler eğitim dili Türkçe olduğu için okulda Türkçe öğrenim görürken Belçika'daki Türk öğrenciler akademik başarıları için Türkçe bilmek zorunda değildir. Bu nedenle öğrenciler derse karşı isteksizdirler. Öğretmenlere göre her ne kadar çalıştıkları bölgeye göre değişiklik gösterse de Belçika'daki Türk öğrenciler, içinde yaşadıkları toplumun yapısı nedeniyle bazı konularda bir Avrupalı düşünce tarzına sahiptirler ve Türkiye'deki öğrencilere göre farklılıklara daha fazla hoşgörülü, saygılı ve ön yargısızdır.

Öğretmenler, Belçika'daki Türk öğrencilerin genelinin alt düzeydeki sosyo-ekonomik ailelerden geldiklerini belirtmişlerdir. Aileler öğrencilere gerekli eğitsel ve sosyal desteği sağlamaktan uzaktadır. Aile sevgisinden yoksun büyüyen öğrenciler çeşitli davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Bazı aileler çocuklarını erken yaşta evlendirmektedir. Ayrıca Türkiye'den tanıdıkları birileriyle evlilik yapmak da yaygındır. Öğretmenler, bazı gençlerin ailelerinin baskısı nedeniyle ruhsal bunalımlar yaşadığını ve madde bağımlısı olduklarını belirtmişlerdir. Gelekeçi ve Köse'ye göre (2011) Belçika'daki Türkler arasında Türkiye'den ve görücü usulüyle yapılan evliliklerin yaygın olduğunu ve bu evliliklerde kültürel uyum yakalayamayan bazı çiftlerin evlilikleri boşanmayla sonuçlanabilmektedir. Almanya ve Fransa'daki Türklere göre Belçika'daki Türklerin boşanma oranı daha yüksektir ve Türk kökenli biriyle evli olan Türklerin oranı çok yüksekken Belçikalı biriyle evli olanların oranı azdır (Kaya ve Kentel, 2008). Öğretmenler, ailelerin eğitsel ve kültürel ihtiyaçları göz ardı edip ekonomik önceliklerine önem vermesinden dolayı öğrencilerde okuma alışkanlığının yerleşmediğini belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilerin genelinde Fransızca'yı anlama sorunu olduğunu ve öğrencilerin Türkçe ile ilgili dil problemi olsa da ailelerinin Türkiye'de geldikleri yerin ağız özellikleriyle aile içinde Türkçe konuştuğunu eklemiştir.

Öğretmenler, Belçika'daki velilerle ilişkilerini ve Belçika'daki velilerle Türkiye'deki veliler arasındaki farklılıkları açıklamışlardır. Öğretmenler, ge-

nellikle birkaç istisnai veli dışında okulda velilerle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle iletişim kurmaya ve aralarında dersin başarısı için bir dayanışma kurmaya çalışan öğretmenler, eğitim düzeyi yüksek aileler dışında diğer velilerle işbirliği yapmakta başarısız olmaktadır.

Öğretmenlere göre veliler TTKD'nin neden önemli olduğunun bilincinde değildirler. Velilerin hemen hepsi kendini milliyetçi olarak görmelerine rağmen TTKD'ye okuldaki Türk öğrencilerin çok az bir kısmı gelmektedir. Azınlıkta kalan eğitilmiş veliler dışında veliler okul dışındaki bu derse öğrenciyi göndermeyi bir külfet olarak görmek veya sırf çocuklarını okuldan sonra bir yere bırakmak için derse göndermektedirler.

Bazı öğretmenler kendilerini öğretmen değil de bakıcı gibi hissetmektedirler. Veliler öğrencileri derse göndererek üzerlerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiklerini zannetmektedirler. Hem TTKD'nin statüsü hem de Fransız okullarında öğretmen-veli ilişkilerinin resmî ve okulla sınırlı olmasından dolayı veliler Türkiye'deki veliler gibi cana yakın olmamakta ve öğretmenlere saygı göstermemektedirler. Öğretmenler ve bazı ilgisiz veliler arasındaki iletişim eksikliği öğrencilerin TTKD'deki başarısını artırma önündeki bir engeldir. Bazı veliler, öğrencileriyle kimi zaman okul başarılarını düşürür diye evde sadece Fransızca konuşmakta kimi veliler ise gerek görmedikleri için genelde evde Türkçe konuşmamaktadırlar. Benzer şekilde Almanya'daki bazı Türk ailelerin çocuklarının Türkçe'yi nasılsa öğreneceğini düşünerek çocuklarını daha çok Almanca konuşmaya teşvik ettikleri bilinmektedir (Bingöl, 2006; Zimmermann ve Gang 1999).

Okulda TTKD programına müdahale etmeyen veliler derneklerde kendi siyasi düşünce ve dinî inançlarına göre öğretmenlerin ders vermesi konusunda onlara baskı kurmaktadır. Derneklerdeki velilerin siyasi düşünce ve dinî inanç bakımından homojen olduğunu belirten öğretmenler Belçika'daki velilerin de Türkiye'deki veliler gibi bazı konularda ön yargılı olduğunu ve toplumsal kutuplaşmanın Belçika'da da devam ettiğini belirtmişlerdir. Doğan (2006) Almanya'daki Türklerin de Türkler-Türkiyeliler, Aleviler-Sünniler, laikler-dinciler gibi gruplara ayrıldıklarını belirtmiştir. Velilerin Türkiye'dekilerden çok farklı olmadığını belirten öğretmenler Flaman bölgesindeki velilerin ekonomik olarak Valon bölgesindekilerden daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Kaya ve Kentel (2008) de Flaman bölgesindeki Türklerin diğer bölgelerdeki Türklere göre daha iyi sosyo ekonomik statüye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Differences of Turkish Origin Students and Parents in Belgium From Students and Parents in Turkey**

\*

Meral Solmaz – Levent Deniz

*Ministry of National Education - Marmara University*

In Belgium, Turkish Language and Culture Course (TLCC) teachers stated that there are differences between Turkish students in Turkey and Turkish origin students in Belgium based on the education system, the way of thinking and the family.

Teachers believe that the differences between children are related with the differences in education systems in Belgium and Turkey. Students in Belgium are different from their peers in Turkey as the education system in Belgium is not exam-oriented and the curriculum is less intense. Students have an education life that enables them experiencing activity-based learning. Schools meet their budgets from local governments due to Belgium's local government structure and municipalities assist schools in educational activities. Since schools have no budget and funding problems, students can participate in many school trips and activities. Students also take part in different activities such as swimming and gymnastics since course contents are not intense. They love school more than students in Turkey as they are not overwhelmed by heavy workload and boring educational activities. Some teachers report that students who returned to Turkey from abroad had become depressed due to the education system in Turkey.

Turkish education is qualified as foreign language education for Turkish origin students in Belgium cause they either cannot speak Turkish well like their peers in Turkey or they don't know it at all. Teachers state that some non-bilingual students have difficulties in learning French. Teachers indicate while some students speak Turkish by occasionally using French or Flemish words, some others use regional dialect transmitted from their parents.

Teachers state that students cause them difficulties in terms of classroom management in TLCC although they comply with the rules of the class and school in their other courses. Teachers indicate that discipline of schools in

Belgium is better than the schools in Turkey. Disciplinary penalties are applied. In line with the grade retention system implemented in schools in Belgium, students that fail their classes have to repeat their grades.

Teachers point out that Turkish students in Belgium are not able to focus on academic achievement like Turkish students since they don't see education as a way of having a profession. Turkish origin students in Belgium want to earn their living via receiving unemployment benefit after finishing school by abusing the opportunities provided by social and economic assurances in Belgium. Due to the relative lack of the same assurances, students in Turkey have higher motivation to academic success in order to have a profession through education when compared to Turkish students in Belgium. Students in Turkey receive education in Turkish as it is the main language of education, while Turkish students in Belgium do not have to speak Turkish for academic success. Therefore, students are reluctant to the course. According to the teachers, although it is varied depending on the region they work, Turkish students in Belgium have a European way of thinking on some issues due to the nature of the society in which they live and they are more tolerant, respectful and unprejudiced towards differences than students in Turkey.

Teachers state that most of the Turkish students in Belgium come from families in lower socioeconomic class. Families are far from providing the necessary educational and social support to students. Students who grow up without family affection can exhibit various behavioral problems. Some families force their children into marriage at an early age. It is also common to marry their children to someone familiar from Turkey. Teachers indicate that some youngsters experience mental problems due to the pressure of their families and become drug addicted.

Teachers point out that reading habit is not established in students since families ignore educational and cultural needs and attach importance to their economic priorities. Besides, they state that students generally have difficulties in understanding French; and while they also experience problems in Turkish, they still speak Turkish at home with their family's regional dialect.

Teachers reveal their relationship with parents in Belgium and the differences between the parents in Belgium and in Turkey. They state that they do not have problems with the parents at school, except for a few exceptional

cases. Teachers who try to communicate with parents and establish a solidarity for the success of the course, fail to cooperate with parents other than families with a high education level.

According to teachers, parents are not aware of why TLCC is important. Although almost all of the parents see themselves as nationalists, very few Turkish students attend to TLCC in schools. Except for educated parents who are in the minority, parents see sending students to this course as a burden or they send their children to the class just to leave them somewhere after school.

Some teachers feel themselves like caretakers, not teachers. Parents think that they have fulfilled all their responsibilities by sending students to the class. Due to both the status of TLCC and the fact that teacher-parent relations in French schools are formal and limited to school, parents are not being friendly like parents in Turkey and also they do not respect teachers. Lack of communication between teachers and some neglectful parents are obstacles to students' success in TLCC program. Some parents speak only French with their children so that they do not lower their school success, while others do not speak Turkish at home because they do not see it necessary.

While parents do not interfere with the TLCC program at school, in other environments such as associations they put pressure on teachers to teach according to their political and religious beliefs. Teachers indicate that the parents in such associations are homogeneous in terms of political thought and religious belief, also point out that parents in Belgium are prejudiced in some subjects like parents in Turkey and social polarization continues in Belgium. Teachers state that parents are not very different from those in Turkey, and parents in Flemish region have better economic conditions than those in Walloon region.

### **Kaynakça / References**

- Akbalık, F. G., Karaduman, B. D., Oral, E. A., ve Özdoğan, B. (2003). Yurtdışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algıları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 1-11. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/982.pdf>
- Bingöl, A. S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına dönük eğitim politikaları ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Büyükaşlan, A. (2009). Strazburg'da yaşayan Türklerin dil davranışları, eğitim ve çift dillilik sorunları. M. Erdoğan (Ed.). *Yurtdışındaki Türkler: 50.yılında göç ve uyum sempozyumu* (349-356). Ankara: Orion Kitabevi.
- Canpolat, H. A. ve Arner, H. O. (2012). Küresel göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin göç politikalarının gelişimi. *Orsam Rapor*, 123. <http://www.madde14.org/images/3/3a/Orsamkureselgoc2012.pdf>
- Castles, S. (Booth, H. ve Wallace, T. ile ). (1984). *Here for good: Western Europes new ethnic minorities*. London: Pluto Press.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Journal of World of Turks*, 4(2), 7-26.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *DİYİH 2016 yılı raporu: Yurt dışındaki vatandaşlarımıza ilişkin gelişmeler ve sayısal bilgiler*. <https://www.csqb.gov.tr/media/8843/d%C4%B0y%C4%B0h-2016-y%C4%B1%C4%B1-raporu.pdf>
- Değer, F. (2008). *Fransa'daki Türk göçmenler ve kuşaklar arasındaki etkileşimde eğitimin rolü: Sosyolojik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Dillere ve Kültürlere Açılım Programı Belçika Fransız Topluluğu ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Arasında Ortaklık Şartı 2012-2017. (2012).
- Doğan, A. A. (2006). *Batı Avrupa'da Türk dış göç sürecinin güncel boyutları*. B. Doyuran Kartal (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sorunlarını Araştırma Merkezi Yayınları.
- Geleççi, C. ve Köse, A. (2011). *Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler* (2. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, Ö. F. (2014). Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere. *MiReKoc Araştırma Raporları*, <https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/Tu%CC%88rkiyenin-Uluslararası%C4%B1-Go%CC%88c%CC%A7-Politikalar%C4%B1-1923-2023-.pdf>

- Kaya, A. ve Kentel, F. (2008). *Belçika Türkleri: Türkiye ve AB arasında köprü mü, engel mi?*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kuruüzüm, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine bir alan araştırması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 3, 102-113.
- Laurijssen, I. ve Glorieux, I. (2015) Early career occupational mobility of Turkish and Moroccan second-generation migrants in Flanders, Belgium, *Journal of Youth Studies*, 18:1, 101-117.
- Manço, A. (2010). Belçika'da Türklerin 40 yılı (1964-2004): Sorunlar, gelişmeler, değişmeler. 15.04.2018 tarihinde <http://www.cie.ugent.be/IR-FAM/amanco8.htm> adresinden erişildi.
- Mandin, J. (2014). *An overview of integration policies in Belgium*, INTERACT RR 2014/20, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute. <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/33133/INTERACT-RR-2014%20-%202020.pdf?sequence=1>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Öztürk, H. (2001). *Belçika'da ve Türkiye'de zorunlu eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Reniers, G. (2000). On the selectivity and internal dynamics of labour migration processes: an analysis of Turkish and Moroccan migration to Belgium. *Communities and generations: Turkish and Moroccan populations in Belgium* (59-93). CBGS-NIDI/VUB-Press.
- Solmaz, M. (2019). *Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Ü. (2016). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Timmerman, C., Vanderwaeren E. ve Crul M. (2003). The future of the second generation: The integration of migrant youth in six European countries. *The International Migration Review*, 37(4), 1065-1090. <http://www.jstor.org/stable/30037786>
- Türkiye-Belçika İkili İlişkileri. (2017). 18.03.2018 tarihinde <http://bruksel.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/338127> adresinden erişildi.
- Vassaf, G. (2002). *Daha sesimizi duyuramadık*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

- Wets, J. (2006). The Turkish community in Austria and Belgium: the challenge of integration. *Turkish Studies*. 7(1), 85 -100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Solmaz, M. ve Deniz, L. (2020). Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin ve velilerin Türkiye'deki öğrenci ve velilerden farklılıkları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3684-3709. DOI: 10.26466/opus. 653804



## Boşanmanın Tarafları Ademler ve Havvalar: Bir Duruşma Gözlem Araştırması<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.656948

\*

**Hatice Nuhoglu\*** - Filiz Demiröz\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi Kastamonu Üni., Sağlık Bilimleri Fak., Sosyal Hizmet Böl., Kastamonu, Türkiye

E-Posta: [hatice.nuhoglu@gmail.com](mailto:hatice.nuhoglu@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-1466-6914](https://orcid.org/0000-0003-1466-6914)

\*\*Dr. Öğr. Üyesi Hacettepe Üni., İ.İ.B.F., Sosyal Hizmet Böl., Ankara, Türkiye

E-Posta: [filiz.demiroz@gmail.com](mailto:filiz.demiroz@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-8606-7350](https://orcid.org/0000-0001-8606-7350)

### Öz

*Bu çalışma, bugüne kadar anlatılmayan, duruşma salonlarının ardında kalan boşanma hikâyelerini gün yüzüne çıkarmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle boşanma aşamasındaki taraflar betimlenerek duruşma salonundaki temsilleri ortaya konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi nicel yöntem olarak tasarlanmıştır. Veriler nicel araştırma veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış (denetimli) gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde Ankara Sıhhiye Adliyesi'nde yer alan 11 aile mahkemesinde toplam 200 duruşma gözlemlenmiş, duruşma gözlem sürecinden elde edilen veriler SPSS 23.0 for Windows programında analiz edilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler; kategorik değişkenler için frekans (%), sürekli değişkenler için ortalama ± standart sapma ve ortanca (minimum-maksimum) olarak verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda boşanmanın kadın ve erkek açısından ruhsal, ekonomik, yasal ve sosyal boyutlarda farklı bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bir diğer önemli bilgi, evlilik ve boşanma sürecinde yaşanan çatışmaların kişisel olduğudur. Ayrıca çatışma konularının müstakil olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çatışma konuları genellikle birbirleri ile ilişkili ya da birbirlerini tetikleyici özelliğe sahiptir.*

**Anahtar Kelimeler:** Boşanma, Duruşma Gözlemi, Aile Mahkemesi, Boşanmanın Tarafları

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Nuhoglu, H. (2019). Boşanma Sürecinde Çatışma Deneşimlerinin Stratejik Aile Terapisi Temelinde Analizi Bir Karma Yöntem Araştırması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Ankara.

## **Divorce Parties Adam And Eve: A Trial Observation Research**

\*

### **Abstract**

*This study has been prepared to reveal the divorce stories behind the hearing room that have not been brought to light until today. For this reason, the parties in the divorce stage and their representation in the courtroom were put forward. For this purpose, the research method was designed as a quantitative method. The data were obtained through structured (supervised) observation technique from quantitative research data collection techniques. Structured (controlled) observation technique was used in the quantitative dimension of the research; a total of 200 trials in 11 different family courts in Ankara Sıhhiye Courthouse were observed. Quantitative data obtained from the observation process were firstly analyzed with SPSS 23.0 for Windows Program. In this research, descriptive statistics were given as; frequency (%) for categorical variables, mean  $\pm$  standard deviation for continuous variables and median (minimum-maximum). As a result of the analysis, it was revealed that divorce has a different structure for women and men in terms of mental, economic, legal and social dimensions. Another important information obtained is that the conflicts in the process of marriage and divorce are intersectional. In addition, it was concluded that conflict issues are not detached. Conflict issues are generally related or triggering each other.*

**Keywords:** *Divorce, Trial Observation, Family Court, Divorce Parties*

## Giriş

Boşanma, ilk yazılı belgelerden (Kültepe Tabletleri, M.Ö ± 1975- 1723) günümüze kadar olan süreçte insanlık tarihinin önemli yaşam olaylarından birisi olmuştur. Dönemsel koşullar ve siyasi, ekonomik ve toplumsal olaylarla birlikte birçok kez yeniden düzenlemeye gidilmiş ve günümüzdeki görünümüne ulaşmıştır.

Modern boşanma biçimlerinin kökleri, 200 yıldan fazla bir süreye, evliliğin aşka ve karşılıklı ilişkiye dayalı olması gerektiğine ilişkin tarihsel olarak yeni bir düşüncenin keşfine dayanmaktadır (Coontz, 2006). Toplumların çeşitli dönemlerinde dini inanç ve yaptırımlar boşanmaya yaklaşımda etkili olmuş, daha sonraları yasal düzenlemeler ya dini düzenlemeleri bütünüyle ya da onları aşarak belirleyici bir nitelik kazanmıştır (Arıkan, 1996). Dolayısıyla boşanma insanlığın bir gereksinim olarak ürettiği evlilikle birlikte kendisini var eden bir kurum olarak varlığını sürdürmüş ve halen sürdürmektedir. Boşanma her ne kadar evliliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıksa da boşanma, toplumsal kabul açısından evlilik kadar başarılı bir konuma gelememiştir. Boşanma günümüzde halen toplum tarafından zor adapte olunan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çünkü boşanma, içinde yer alanları bir dizi zorluğa yöneltmektedir. Boşananlar, başarısız olduklarına, sevgi alma ve verme becerilerine, yalnızlık hissine, boşanmaya eşlik eden damgalanmaya, arkadaşların ve akrabaların tepkisine, ayrılarak doğru şeyi yapıp yapmadıklarına ve kendi başlarına yapıp yapamayacaklarına dair duygusal endişelerle yüzleşirler (Zastrow ve Kirst-Ashman, 2015). Mutsuz çiftler; dinsel kısıtlamalar, çocukların sorumlulukları, maddi kaygılar, boşanmanın olumsuz sonuçları ve evli kalmaya yönelik baskıları göz ardı edemezler. Tüm bu olumsuz sonuçlara rağmen, mutsuz evliliklerini sonlandırma düşüncesine sahip olan çiftler en sonunda ayrılmaya ve boşanmaya karar verirler ve bunu ifade ederler (Clarke-Stewart ve Brentano, 2006).

Çiftler boşanmaya karar verdiklerinde bu kararlarını yasal bir zemine taşımaları gerekir. Salts ve Smith (2013), boşanma aşamasında yasal boşanma süreçlerinden bahsetmektedir. Onlara göre, yasal boşanma, evliliklerini yasal olarak sonlandırmak amacıyla tarafların beraber ya da ayrı ayrı dava açmalarını içerir.

Bu alışma boşanmanın yasal boyutunu ele almakta ve boşanmak üzere yasal sũreleri başlatan tarafların içinde buldukları durumu duruşma gũzlem yũntemi ile betimleme amacındadır. Dolayısıyla sonraki bũlũmde boşanmanın yasal boyutu ve duruşmaların aleniyeti üzerinden dava izleme ve duruşma gũzlemi ele alınmıştır.

### **Boşanmanın Yasal Boyutu**

Yasa, “geçimsizlik” nedeni ile bozulan karı-koca ilişkilerini, aile dışından, daha objektif ve uzman olan bir dış kurumun değerlendirmesini gerekli gũrmũř, iletişimleri kopan karı-koca ve çocukların boşanma ile ortaya çıkacak haklarını da korumuştur (Özgũven, 2010). ũnkũ Aile Hukukunda evlenme, bir medeni hukuk sũzleřmesidir. Evlenme sũzleřmesinden bazı haklar ve yũkũmlũlũkler doğar (Akıntũrk ve Ateş, 2016).

Medeni Kanun, evlenmeyle eşler arasında evlilik birliğinin kurulmuş olduğunu belirtir. *Eşler, bu birliğin mutluluğunu elbirliğiyle sağlamak ve çocukların bakımına, eğitim ve gũzetimine beraberce zen gũstermekle yũkũmlũdũrler. Eşler, birlikte yaşamak, birbirine sadık kalmak ve yardımcı olmak zorundadır* (TMK, m.185). *Birliği eşler beraberce yũnetirler ve giderlerine gũleri oranında emek ve mal varlıkları ile katılırlar* (TMK, m.186). *Eşlerden her biri, ortak yaşamanın devamı sũresince ailenin sũrekli ihtiyaçları için evlilik birliğini temsil eder* (TMK, m.188).

Aile bireylerinin birbirleri ile ilişkilerinin koşullarına veya sonuçlarına ilişkin kanuni dũzenlemeler çoğunlukla emredici kurallarla dũzenlenmiřtir (Zevkliler ve diğerleri, 1999; akt: Karacan, 2008). Devlet ailevi ilişkilere sadece kamu dũzenini sağlama amacıyla mũdahale etmektedir (Uçar, 2003; akt: Karacan, 2008). Dolayısıyla boşanmanın yasal boyutu devlet kontrolũ altında gerçekleşmektedir. Boşanma davaları kamu dũzenini ilgilendirdiğinden devlet, Hukuk Muhakemeleri Kanunu’nun ngũrdũđũ kurallar dışında 4721 sayılı Tũrk Medeni Kanun’unda da gerek boşanma ve gerekse ayrılık davası yũnũnden özel kurallar getirmiştir (Gençcan, 2016).

Bu zel kurallar boşanmanın yasal boyutu devreye girdiğinde, bir zamanlar karşılıklı ilişkinin devam etmesinden kaynaklı olarak sorun kabul edilmeyen “şeyler”in, evlilikte önemsenmeyen-ũzerinde durulmayan ya da ũstũ kapatılan çatışma konularının, yastık altındaki hazinelere dũnũřmesine ve boşanma savaşının birer malzemesi haline gelerek boşanma sũrecinin gũndemini oluşturmasına neden olur. Artık bunlar, savaşın kazanını belirleyecek

cephaneliklerdir. Silahların çekildiği bu noktada taraflar, dilekçelere dökülen sözler ve duruşmalarda dile gelen tanıkların beyanları ile yüzleşmek durumundadır. Boşanma olgusu yasal boyuta geldiğinde mahkeme sürecinde gerçekleşen olaylarla birlikte başka türden bir ivme kazanmış olur.

Boşanmanın yasal boyutu bu nedenle boşanmanın diğer boyutlarını harekete geçirici bir etkiye sahiptir. Boşanma yasal bir dava konusu haline geldiğinde ekonomik, toplumsal ve ruhsal boyutları birbirlerinden ayırmak zorlaşır.

### **Duruşmaların Aleniyeti ve Dava İzleme**

Boşanma, insan hayatındaki üç önemli eşikten (doğum, evlilik ve ölüm) biri olan evliliğin bir diğer yüzüdür. Ancak boşanma, insanlar için madalyonun öteki yüzünü temsil eder; yolunda giden bir evliliğin, gözden uzak tutulması gereken yüzünü. Evliliğin diğer yüzü ile karşılaşan ve boşanma kararı alan çiftler, yollarını ayırabilmek için “*şimdi ve burada*”, duruşma salonunda, bu deneyimlerini “yabancı” insanların gözü önünde, mahkeme huzurunda ispat etmek zorundadır. Boşanma davalarının görüldüğü aile mahkemelerinde duruşmalar yasa gereği aleni şekilde yapılır. Aleniyet ilkesi yargılamaya hakim olan ilkelerdendir. Aynı zamanda adil yargılanmanın bir unsurudur.

Kural olarak duruşmalar herkese açık ve aleni olsalar dahi, sonuç olarak duruşmalar kapıları kapalı bir duruşma salonunda gerçekleşmektedir ve yalnızca duruşma salonuna giren kişiler duruşmada neler olup bittiğini görebilmektedir. Duruşma salonunda birtakım izleyicinin bulunduğu durumlarda dahi, duruşmada fiilen bulunmayanlar ancak duruşma tutanaklarından veya bu tutanıklara dayanarak yazılan haberlerden gelişmeleri takip edebileceklerdir. Bunlar da büyük ölçüde teknik ve hukuki metinler olacaktır. Oysa ki duruşma salonunda yaşananlar yalnızca duruşma tutanağına yansıyanlardan ibaret değildir (Yavan, 2017). Bu nedenle duruşma gözlem araştırmaları oldukça önemlidir. Bu aynı zamanda adil yargılanma ve yargılanmanın aleniyet ilkesinin bir gereğidir.

Adil yargılanma hakkı ve duruşmaların aleniyeti ilkesi başta Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi 10. maddesi ve Uluslararası Medeni ve Siyasal Haklar Sözleşmesi'nin 14. maddesi olmak üzere, bir dizi uluslararası insan hakları sözleşmesinde tanımlanmaktadır. BM İnsan Hakları Savunucularının

Korunması Bildirgesi Madde 9(3) dava izlemeyi bir hak olarak şu şekilde tanımlamaktadır: “Ulusal yasalar ile uygulanabilir uluslararası yükümlülük ve taahhütlerin uygunluğu üzerine kanaat oluşturma amacıyla, duruşmalarda, kovuşturmalarda ve kamu davalarında hazır bulunma.” (Çiftçiöğlu, 2017). Yasayla kurulmuş, bağımsız ve tarafsız mahkeme, hakkaniyete uygun yargılama ve makul süre içinde aleni yargılamayı AİHS adil yargılama hakkının temel kriterleri olarak belirler. Bu kriterler bağlamında mahkemeye erişim, masumiyet karinesi, susma hakkı, silahların eşitliği gibi pek çok faktörün eş zamanlı göz önüne alınmasını gerektirmektedir (Blackman, 2017).

Aleniyet ilkesi ise, yargılamanın tarafı olmayan üçüncü kişilerin, yargılamayı izleyebilmesi ve yargılamanın sonucunda verilen hükmü öğrenebilmesi anlamına gelir (Kurt Konca, 2014). Aile mahkemelerinde duruşma gözlemine içeren bu çalışma ile önemle üzerinde durulması gereken konu, duruşma salonlarında dışarıdan gözlem yapma amaçlı dava takip etmenin yaygın olmamasıdır. Oysa bugün dava izleme, küresel ölçekte yaygın ve kabul edilen bir pratik haline gelirken (Çiftçiöğlu, 2017), uluslararası teamül hukukunun da bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Ancak dava izleme denilince yaygın olarak insan haklarından doğan davaların izlenmesi gündeme gelmektedir. Aile hukukundan doğan davalara bakan aile mahkemelerinde dava izleme ise henüz yeteri kadar yaygın değildir. Bu nedenle boşanma davalarının izlenmesine ilişkin araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu alışma boşanma davalarına ilişkin duruşma gözlemi ile elde edilen verilerle hazırlandığından duruşma gözlemlerine ilişkin öncü çalışmalar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışma boşanma sürecinin yasal boyutuna odaklanarak duruşma salonunda tarafların içinde buldukları durumu betimlemeyi ve tarafların duruşma salonunda temsillerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ile uyumlu olacak şekilde belirlenen araştırmanın modeli, amacı, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırmanın modeli nicel yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu, genel tarama modellerinden tekil tarama modelinde kurgulanmıştır.

### *Araştırmanın Amacı*

Boşanma sürecindeki tarafların içinde buldukları durumu duruşma salonu deneyimleri üzerinden duruşma gözlem yöntemi ile betimlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada mahkeme sürecine ilişkin aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Boşanmanın taraflarının sosyo-demografik özellikleri nelerdir?
  - Cinsiyet
  - Davacı-davalı olma durumları
  - Avukatla temsil durumu
  - Aile yaşam döngüsünde ailenin konumu
  - Müşterek çocuk
  - İkamet ettikleri yer
  - Ayrılma biçimleri
2. Duruşma salonuna ilişkin bilgiler nelerdir?
  - Duruşma salonunda bulunanlar
  - Duruşma salonunda çatışma yaşanma durumu
3. Davaya ilişkin bilgiler nelerdir?
  - Davanın türü
  - Davanın hangi aşamada olduğu
  - Davanın karara bağlanması
  - Velayetin verilme durumu
4. Çatışma konularına ilişkin bilgiler nelerdir?
  - Evlilik sürecindeki çatışma konuları
  - Boşanma sürecindeki çatışma konuları

### *Veri Toplama Araçları*

Bu araştırmada nicel araştırma veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış (denetimli) gözlem tekniği kullanılmıştır. Duruşma gözlemlerine başlamadan önce duruşma gözlem formu oluşturulmuş ve 10 adet örnek duruşma

gözleminden sonra gözlem formu yeniden gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Takip edilen duruşmalar bu gözlem formu çerçevesinde gözlemlenmiştir.

Duruşma gözlemi “Tematik dava izleme yöntemi” kullanılarak gerçekteştirilmiştir. Tematik dava izleme yöntemi, ağır insan hakkı ihlalleri ve cezasızlık sorunu, savaş suçları, kadına yönelik erkek şiddeti gibi belirli temalara ilişkin davalara odaklanarak, bu alanlara yönelik spesifik ve daha derinlemesine değerlendirme yapmayı amaçlayan izlemeler şeklinde tanımlanabilir. Bu yöntem ile yapılan dava izleme faaliyeti genellikle belirli bir bölgede, belirli bir tema etrafında şekillenene davaların düzenli olarak izlenmesi ve ilgili alana özđü sorunların açığa çıkartılarak bu yönde kurumsal ve yargısal reformların teşvik edilmesi hedeflenir (Yavan, 2017).

Bu çalışmada ise tema, boşanma davaları olarak belirlenmiş ve boşanma davalarında duruşma süreçlerine ilişkin gözlem gerçekteştirilirken boşanma aşamasındaki tarafların duruşma deneyimlerinin ve hukukun uygulanması sürecinin ortaya konması hedeflenmiştir.

### ***Veri Toplama Süreci***

Ankara Sıhhiye’de yer alan Adalet Sarayı’nda bulunan 11 adet aile mahkemesinde toplam 200 duruşma takip edilmiştir. Duruşma takibi noktasında kota örnekleme seçim tekniği kullanılmıştır. *Kota örnekleme seçim tekniği, önce örnekleme girecek olanların sahip olması gereken özelliklerin saptandığı, sonra her özelliğe sahip kaç kişinin seçileceğine ilişkin kotaların oluşturulduğu ve bu kota sayısı kadar birimin gelişigüzel örnekleme seçim tekniğiyle seçildiği örnekleme tekniğidir* (Sencer ve Sencer, 1978).

Aile Mahkemelerinde açılan dava sayısına ulaşmak mümkün olmadığından evrendeki kişi sayısının bilinmediği durumlarda kullanılan örnekleme hesaplama yöntemine ( $n=t(kare).p.q/d(kare)$ ) başvurulmuştur. Buna göre TÜİK (2016) yıllık boşanma ve evlilik oranlarına bakılmış ve boşanmanın evliliğe göre yüzdesi hesaplanarak boşanmanın görölme sıklığı elde edilmiştir. Güven aralığı 0,05 olarak belirlenmiş ve örnekleme sayısı 187 kişi olarak elde edilmiştir.

Her bir aile mahkemesine dosyalar eşit sayıda dağıtıldığından dolayı 11 aile mahkemesinde duruşma gözlemi yapılmasına karar verilmiştir. 200 du-



ruşma gözleminden sonra gözlem açısından yeterli doyum sağlandığına karar verilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 1’de gözlemlenen mahkemelere ait duruşma sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 1. Takip Edilen Duruşma Sayılarının Mahkemelere Göre Dağılımı**

Aile Mahkemesi	N	%
1 Aile Mahkemesi	18	9,0
2 Aile Mahkemesi	18	9,0
3 Aile Mahkemesi	16	8,0
4 Aile Mahkemesi	18	9,0
5 Aile Mahkemesi	18	9,0
6 Aile Mahkemesi	22	11,0
7 Aile Mahkemesi	20	10,0
8 Aile Mahkemesi	18	9,0
9 Aile Mahkemesi	18	9,0
10 Aile Mahkemesi	17	8,5
11 Aile Mahkemesi	17	8,5
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Duruşma gözlemine başlamadan önce 11 aile mahkemesinde görevli hakimlerle tek tek görüşme gerçekleştirilmiş ve araştırma konusunda kendilerine bilgi verilerek duruşma gözlemi için her bir aile mahkemesi hakiminden ayrı ayrı izin alınmıştır. Her bir aile mahkemesindeki hakim duruşma gözlemine ilişkin olumlu tepki vermiştir. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi’nden gerekli etik kurul izni alınmış ve bu izin hakimlerle paylaşılmıştır. İzinler alındıktan sonra 12.05.2017-21.06.2017 tarihleri arasında 10 adet duruşma gözlemi yapılmış ve gözlem formunda düzenlemeye gidilmiştir. Temmuz ve Ağustos 2017 aylarında adli tatil olmasından dolayı gözlemlere ara verilmiş, adli tatilin sona ermesinden sonra yeni dönemde duruşma gözlemlerine başlanmıştır. Sonuç olarak veriler 05.09.2017-30.01.2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Duruşma gözlemi sırasında “nesnel olmak” ilkesine bağlı kalınmış ve duruşmalar gerçekleştiği şekliyle betimlenmiştir. Yasaya göre mahkemede kayıt almak (ses kayıt cihazı kullanmak) yasak olduğu için (m.153) duruşmalardan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kalem kağıt aracılığıyla kayıt altına alınmış daha sonra gözlem formuna aktarılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Duruşma gözlem sürecinden elde edilen nicel veriler öncelikle “SPSS 23.0 for Windows” programına aktarılmış, daha sonra aktarılan veriler yine aynı programda analiz edilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler; kategorik değişkenler için frekans (%), sürekli değişkenler için ortalama  $\pm$  standart sapma ve ortanca (minimum-maksimum) olarak verilmiştir.

Veriler araştırmanın bulgular kısmında tablolar şeklinde gösterilmiştir. Buna ek olarak ayrıca duruşmalara ilişkin genel bir görüş elde etmek amacıyla tanıkların ve tarafların beyanlarına ve duruşma sürecinde yaşanan olaylara yer verilmiştir. Beyanlar herhangi bir değişikliğe gidilmeden kişilerin ağzından çıktığı şekliyle aktarılmıştır. Bu aktarımlar “...” şeklinde verilmiş ve ayırt edici olması bakımından aktarımların başında araştırmacı tarafından verilmiş olan dosya numaraları eklenmiştir.

### **Bulgular**

Aşağıda yer alan bölümde bir zamanlar kendi veya yakınlarının kararları ile severek ya da sevmeden evlenen, evliliklerinin üzerinden bir yıl bile geçmemiş ya da bir çeyrek asır geçmiş 200 çiftin boşanma hikâyesi, 4 temel alt başlıkta toplanmıştır: (1) Boşanmanın taraflarına ilişkin veriler (2) Davaya ilişkin veriler (3) Duruşmalara ilişkin veriler (4) Çatışma konularına ilişkin veriler.

Evlilik ilişkisi içinde çift ya da karı-koca olarak tanımlanan bireyler, boşanma aşamasına geçtiklerinde dava ilişkisi içinde ele alınırlar ve taraf olarak tanımlanırlar. Dolayısıyla çalışmanın bundan sonraki bölümünde çiftleri tanımlamada, “çift” yerine “taraf” ifadesi kullanılmıştır.

### *Taraflara İlişkin Demografik Bulgular*

Taraflara ilişkin demografik bulgular bölümünde davası görülen taraflar, sosyo-demografik bulgular ağdından incelenmiştir. Buna göre, davacı ve davalının cinsiyet dağılımı, avukatla temsil durumu, aile yaşam döngüsünde ailenin konumu, müşterek çocuğa sahip olma durumu, müşterek çocuk sayısı, boşanma sürecinde ikamet ettikleri yer ve en son ayrılma biçimleri üzerinde durulmuştur.

**Tablo 2. Davacı ve Davalının Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Davacı		Davalı	
	N	%	N	%
Kadın	137	68,5	63	31,5
Erkek	63	31,5	137	68,5
<b>Toplam</b>	200	100,0	200	100,0

Tablo 2'ye göre, boşanma davalarında kadınların %68,5'i, erkeklerin %31,5'i davacı olurken kadınların %31,5'i, erkeklerin %68,5'i davalı konumundadır.

Çoğunlukla kadınların davayı açan taraf olması önemlidir. Ancak burada ayırım yapılması gereken önemli bir noktanın altını çizmekte fayda vardır. Tarafların boşanma davası açma durumu ile boşanmayı isteme durumu aynı şeyi ifade etmemektedir. Boşanmayı kabul etmeme başka bir noktadadır. Bu konu boşanma sürecinde çatışma konuları bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Ülkemizde 1966 yılına kadar erkek davacılar çoğunlukta olduğu halde kadın davacı sayısı giderek artmıştır. Yakın zamanlara kadar istatistiksel veriler, birçok ülkede erkek davacıların daha fazla olduğunu gösterdiği halde son yıllarda bunun tersi bir oranın ortaya çıktığı görülmektedir (Işıқтаç ve Koloş, 2017). Asliye hukuk mahkemelerinde yargılama sürecine ilişkin bir araştırmada da kadın ve erkeklerin davacı olarak yer aldığı dava tiplerine yer verilmiştir. Buna göre, kadın ve erkekler asliye hukuk mahkemelerini en çok aile ile ilgili konularda kullanmaktadırlar. Kadınların ise bu amaçla mahkemelerden erkeklere göre daha çok yararlandığı gözlemlenmiştir. Tek başına boşanma davalarına bakıldığında, bu davaların %65'inde kadınların davacı olduğu bulgusu yer almaktadır (Elveriş ve diğerleri, 2009). Bu bulgu, araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Son yıllarda eşler arasında daha çok kadınların boşanma davası açması; kadınların gün geçtikçe özellikle genç nüfusta ekonomik bağımsızlık kazanmaları, nafaka hakkının sağlanması, değişen evlilik ve boşanma algısı, kadının güçlenmesi gibi pek çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Işıқтаç ve Koloş (2017)'a göre; yeni modern kadın, her ne pahasına olursa olsun evli kalmaya razı olmamaktadır. Bunun, bir diğer evlenmeyi olanaklı görmesi veya evli ol-

maksızın da ekonomik ve toplumsal statüsünü sürdürebilmesi gibi olanaklarla orantılı olduğu da görölmektedir. Ancak, “*her zillete katlanıp, ayrılmamak kadını için bir fazilet*” olmaktan çıkmıştır.

Kadınların özellikle boşanma davalarında daha çok dava açan taraf olması, kadının doğumundan ölümüne kadar geçen zaman içerisinde geçirdiği en belirleyici deneyimin evlilik olması ile ilişkilendirilebilir. Evliliğe göre konumu, kadını tanımlayan bir ölçektir. Halbuki böyle bir ölçek erkekler için belirleyici değildir. Erkek geç bir yaşa kadar evlenmemiş olsa bile onun için “*evde kalmış*” sıfatı pek kullanılmaz, boşanmış erkeklere “*dul*” denildiği çok az görülür. “*Metres*”, “*kapatma*” ve “*kuma*” sözcükleri ise tümüyle kadınlar için kullanılan sıfatlardır (Soysal, 2016). Dolayısıyla evliliğin kadının yaşamındaki bu önemli konumu, onu boşanma ile karşı karşıya geldiğinde de birinci aktör haline getirmektedir.

Davacı ve davalı olma durumlarını yorumlamak ayrıca boşanmanın birey üzerinde yarattığı etkisine de vurgu yaptığı için önemlidir. Boşanma arabuluculuğu araştırmacıları, her iki taraf tarafından veya tek taraflı olarak başlatılan boşanmalar arasındaki farkları incelemişlerdir (Emery 1995; Bickerdike and Littlefield 2000; akt: Baitar ve diğerleri, 2012). Belirli bir biçimde, dava sürecini başlatmayanların boşanma kararıyla boğulma ihtimalinin daha yüksek olduğu ve eski eše karşı çözölmemiş yoğun bağlanma duyguları yaşadığı görölmüştür. Buna karşılık, dava sürecini başlatanların boşanmaya uyum sağlamak için daha fazla zamanları olduğu ve dolayısıyla ilişkinin değişen sınırlarına uyum sağlama konusunda daha az zorluk yaşadıkları bulunmuştur. (Emery 1995; Kruk 1998; akt: Baitar ve diğerleri, 2012).

Bu bilgiden hareketle ölkemizde boşanma sürecindeki kadın cinayetleri düşünöldüğünde daha çok kadınların boşanma davası açması ve erkeklerin dava sürecini başlatan taraf olmamasının boşanma kararıyla baş etmede sorun yaşadıkları yorumunu düşöndürmektedir. Boşanma kararını kendisi almayan erkeğin bu karara katılmakta ve eski eşten kopma noktasında zorlanmakta olduğu söylenebilir. Bu durum ayrıca boşanma sürecindeki çatışma konuları bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

**Tablo 3. Avukatla Temsil: Davacı ve Davalının Cinsiyetleri ile Avukatlarının Olma Durumu**

<b>Davacının Avukatının Olma Durumu</b>						
<b>Davacı Cinsiyeti</b>	<b>Evet</b>	<b>%</b>	<b>Hayır</b>	<b>%</b>	<b>Toplam</b>	<b>%</b>
Kadın	89	65,0	48	35,0	137	100,0
Erkek	45	71,4	18	28,6	63	100,0
<b>Toplam</b>	<b>134</b>		<b>66</b>		<b>200</b>	<b>100,0</b>
<b>Davalının Avukatının Olma Durumu</b>						
<b>Davalı Cinsiyeti</b>	<b>Evet</b>	<b>%</b>	<b>Hayır</b>	<b>%</b>	<b>Toplam</b>	<b>%</b>
Kadın	40	63,5	23	36,5	63	100,0
Erkek	65	47,4	72	52,5	137	100,0
<b>Toplam</b>	<b>105</b>		<b>95</b>		<b>200</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'e göre, kadınların ve erkeklerin temsil edilme durumu birbirinden farklıdır. Aynı zamanda bu farklılık tarafların davacı ya da davalı olma durumlarına göre de değişmektedir. Buna göre, kadınların davacı olduklarında avukatla temsil edilme durumu %65 iken davalı olma durumların %63,5'tir. Erkeklerin ise davacı olduklarında avukatla temsil edilme durumu %71,4 iken davalı olduklarında %47,4'tür. Avukatla temsil edilmek hak savunuculuğu açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bulguları kadınların ve erkeklerin yarısından fazlasının avukatla temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak araştırma duruşma gözlemine dayalı olduğundan hali hazırda dava açan tarafları içermektedir. Oysa duruşma salonu dışında halen dava açma hakkını kullanmayan kişilerin varlığından da söz etmek gerekir.

Türkiye'de avukat olmaksızın kendi davasını yürütmeye çalışan azımsanmayacak sayıda kişi bulunmaktadır. Nitekim Adalet Barometresi araştırması avukattan yararlanma oranının düşük olduğunu, halkın dörtte üçünün avukatlık hizmetini pahalı bulduğunu göstermektedir. Ücretsiz avukatlık hizmetinden yararlananların oranı %10'u aşmamaktadır. Avukatlık hizmetinden yararlanamayanların adalete ulaşabilmeleri açısından bilgi edinebilmeleri çok önemlidir. İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi (İHAM) kararlarında belirtildiği gibi, devletin maddi olanakları yetersiz kişiler bakımından ücretsiz avukat yardımı sağlamadığı durumlarda, mahkemeye ulaşma hakkını güvence altına almak için başka yöntemleri kullanması gerekmektedir. En etkili yöntem, davayı kişinin kendi başına yürütebileceği basitlikte bir sistem kurmaktır. (İnceoğlu, 2009).

Duruşma gözlemleri neticesinde, adliye binası (Ankara Adalet Sarayı-Sihhiye) içerisinde aile mahkemeleri koridorlarında vatandaşların bilgi edinebilecekleri bilgi bankalarının yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duruşma gözlemlerinde, tarafların dava süreci ve hukukun uygulanması usulü ile ilgili bilgi boşlukları olduğu gözlemlenmiştir. Boşanmanın yasal boyutuna ilişkin bilgi eksikliğinin ise taraflar açısından bu süreçteki çatışmaları artırıcı bir etkiye sahip olabileceği düşünölmektedir.

**Tablo 4: Aile Yaşam Döngüsünde Ailenin Konumu**

Aile Yaşam Döngüsü	N	%
Yeni Evli Aile	57	32,8
Çocuğu Olan Aile	96	55,2
Ergen Çocuğu Olan Aile	9	5,2
Çocukların Evden Ayrılışı	8	4,6
Yaşlı Aile	4	2,3
<b>Toplam</b>	174	100,0

Boşanma davalarında dikkat çeken bir diğer önemli veri de çiftlerin boşanma sürecine kadar geöen zaman diliminde aile sistemine ne kadar süre dâhil oldukları ile ilgilidir. Tablo 4'e göre, davaları devam eden tarafların %55,2'si çocuğu olan aile gurubuna aitken, bunu %32,8 ile yeni evli aileler, %5,2 ile ergen çocuğu olan aileler ve %4,6 ile çocukların evden ayrıldığı dönemdeki aileler takip etmektedir. Yaşlı aileler ise diğer gruplardan çok daha az bir yüzdeye sahiptir. Tablo 4'e göre, evliliğin ilerleyen yıllarında boşanma oranlarında düşüş yaşandığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Pek çok çalışma, çiftlerin evliliklerinin hangi yıllarında boşanmaya karar verdiklerini ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu 2018 verilerine göre, 2017 yılında geröekleşen boşanmaların %38,7'si evliliğin ilk 5 yılı, %20,7'si ise evliliğin 6-10 yılı içinde geröekleşmiştir (TÜİK, 2018). Dolayısıyla bu veriler araştırma verileri ile uyumludur.

**Tablo 5. Müşterek Çocuk Sayısı**

Sayı	Müşterek Çocuk Sayısı		18 Yaş Altı Müşterek Çocuk Sayısı	
	N	%	N	%
1	69	59,5	74	69,2
2	39	33,6	28	26,2
3	6	5,2	5	4,7
4	2	1,7	0	0,0
<b>Toplam</b>	116	100,0	107	100,0

Buna ek olarak tablo 5'e göre, tarafların %58'i müşterek çocuğa sahiptir. Tarafların %59,5'i bir tane çocuğa sahipken, %33,6'sı iki tane, %6,9'u ise üçten fazla çocuğa sahiptir. Bu durum boşanma davalarının yarıya yakınının diğer yandan velayet, kişisel ilişki tesisi konularını da kapsadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 6. Tarafların Boşanma Sürecinde İkamet Ettikleri Yer**

İkamet	Kadın		Erkek	
	N	%	N	%
Aile Konutu	21	33,9	33	57,9
Kök Aile Yanı	30	48,4	9	15,8
Kardeş Yanı	1	1,6	2	3,5
Çocuklarının Yanı	2	3,2	1	1,8
Yeni Bir Ev Kira	6	9,7	12	21,1
Sığınma evi	1	1,6	0	0,0
Başka Birinin Yanı	1	1,6	0	0,0
<b>Toplam</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

Yukarıda yer alan tablo 6, boşanma sürecinde çiftlerin ikamet ettikleri yer ile ilgilidir. Ancak duruşma esnasında mahkemeye sözlü olarak sunulan bilgilerden elde edilen verilere bağlı kalındığından 200 dosyanın 62 tanesinde tarafların şu anda ikamet ettikleri yere ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Buna göre, kadınların %48,4'ü bu süreci kök ailelerin yanında atlatırken, %33,9'u aile konutunda kalmaya devam etmektedir. Erkeklerde ise bu durum biraz daha farklıdır. Erkeklerin %57,9'u aile konutunda kalmaya devam ederken %21,1'i yeni bir evde (kirada) yaşamayı tercih etmektedir. Yalnızca %15,8'i kök aile yanında yaşamaktadır.

Yapılan başka bir araştırmada kadınların, boşandıktan sonraki yaşam alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların %45,7'si "Babamın, annemin evine giderim", %22,0'si "Evimde otururum, hiçbir yere gitmem", %14,2'si "Ev tutar, yalnız yaşarım", %8,3'ü "Çocuklarımin yanına giderim", %3,3'ü "Çalışır, ayaklarımin üstünde dururum" demişlerdir. Boşanmaları durumunda evli kadınların yaşamlarını sürdürmek istedikleri mekânlar konusundaki eğilimleri bize, Türk toplumunda en dayanılacak/güvenilecek kurumun aile ve akrabalık sitemi olduğunu ortaya koymaktadır. "Arkamda kapı gibi ailem var," deyişi de bu yargımızı desteklemektedir (Çakır, 2012).

Boşanmaya giden yolda kadınların en büyük destekçilerinin kök aileleri olduğu görülmektedir. Baba evine dönmek kadınlara, aile konutunda kalmak erkeklere özgü bir davranış olarak ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet paradigması içinde erkeğe atfedilen “*Ceketimi alırs evi terk ederim*” deyişinin gündelik hayatta karşılıksız kalması, kadına “*Baba evine dönme*” nin kapılarını açıyor gibi görünmektedir.

**Tablo 7. Tarafların Ayrılma Biçimi**

Tarafların Ayrılma Biçimi	N	%
Kök Aileden Birini Çağırma	12	22,6
Evden Ayrılma	31	58,5
Erkeğin Ailesinin Kadının Eşyalarını Kapının Önüne Koyması	1	1,9
Erkeğin Babasının Kadının Ailesini Arayıp Haber Vermesi	2	3,8
Karakola Başvuru ve Uzaklaştırma Kararı	7	13,2
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100,0</b>

Duruşmada dinlenen tanıkların beyanlarından elde edilen bilgiler ışığında 53 duruşmada tanıklar, duruşmanın içeriği gereği, tarafların en son nasıl ayrıldıklarına ilişkin beyanda bulunmuşlardır. Tanıkların bazıları bizzat son ayrılığa şahit olduklarını belirtirken bazıları taraflardan duyduklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 7’ye göre tarafların yarısından fazlası, %58,5’lik kısmı, taraflardan birinin evden ayrılması ile fiziksel ayrılığı deneyimlerken bunu %22,6’lık bir oranla taraflardan birinin kök ailesini çağırması izlemektedir. %13,2’lik kısımda ise tarafların fiziksel ayrılıkları devlet kontrolünde gerçekleşmiş ve erkeğe yönelik uzaklaştırma kararı çıkarılmıştır.

Boşanma çalışmalarına ilişkin literatür incelendiğinde, ilişkinin dağılma evrelerine ilişkin sınıflandırmalarla karşılaşılar. Araştırmacılar bu evreleri farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Örneğin, Duck (1984; Weber ve Harvey, 1994; akt: Dönmez ve diğerleri, 2009) *çözülme evresi*, *iç ruhsal evre*, *ikili evre*, *toplumsal evre* ve son olarak da *kefenleme evrelerinden* söz eder. Çiftlerden birisinin ilişkide doyumsuzluk yaşamasıyla başlayan dağılma süreci nihayetinde kefenleme evresi ile sona erer. Kuşkusuz kefenleme evresi ayrılığın fiziksel olarak da görünür hale geldiği ve çiftlerin yollarını ayırdığı evredir. Tüm diğer evrelerde olduğu gibi fiziksel ayrılık evresi de çiftlerin yaşam stillerine,



aile yapılarına, kök ailelerle olan sınırlara, menfaat çatışmalarına, yaş ve cinsiyetlerine, çocuk sahibi olma durumlarına, çocuklarının yaşlarına, aile yaşam döngüsündeki konumlarına, evlilik sürecinde içinde buldukları çatışma konularına ve bu yaşanan çatışmaların sıklık, yoğunluk ve düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında, boşanma sürecinde tarafların yaşadıkları çatışma deneyimlerinin somut olarak resmedilmesi amacıyla aşağıda mahkeme huzurunda dinlenen tanıkların, tarafların nasıl ayrıldıklarına ilişkin beyanları aktarılmıştır. Birinci ve ikinci vaka (dosya no 101 ve dosya no 98), kadının, kök ailesinden birini çağırması ile ilgili örneklerdir.

[101] "...Babası kızımı aradı, o evden çıksın [damadından bahsediyor] benim elimi kana bulamayın dedi. Biz gittiğimizde damadım evde yoktu. Karakola gittik gerekli işlemleri yaptırarak, Ankara'ya döndük..." (Dosya no 101, çekişmeli boşanma, davacı kadının annesinin tanık olarak beyanı)

[98] "Babası (adamın) bir suçtan dolayı tutuklanmıştı, bu yüzden kızım da tehdit ediliyordu. Bunun üzerine kızımı eve getirdim. Kızım eve geldikten sonra aynı gün dayısı ve kız kardeşi (adamın) geldiler, evin anahtarını istediler. Kızım da hiç tepki göstermeden evin anahtarını verdi. Daha sonra hiçbir şekilde iletişim kurulmadı (Dosya no 98, çekişmeli boşanma, davacı kadının annesinin tanık olarak beyanı)

Yukarıdaki vakalarda olduğu gibi kadınlar bazı durumlarda tek başlarına evden kaçmak konusunda yeterli güce sahip olamamakta ve aile yakınlarından destek istemektedirler. Ancak bu vakalardan bazılarında ise kadını "kurtarmak" adına tarafların evlerine giden aile yakınlarının da ev içi erkek şiddetine maruz kaldıkları ya da diğer aile üyelerinin bizzat çatışmanın aktörü haline geldiği durumlar beyan edilmiştir.

[89] "... En son ablamla tartıştılar, bana bıçak ve silah çekti. Kim önüme gelirse öldürürüm dedi. En son polisi aradık. Uzaklaştırma kararı aldı." (Dosya no 89, çekişmeli boşanma, davacı kadının erkek kardeşinin tanık olarak beyanı)

[136] "... En son, kızım ağlayarak telefon etti. Evlerine gittim, kızım yatak odasında ağlıyordu. Sonra kayını sinirle geldi. Normalde kızımı severdi. O, evde yoktu (damadını kastediyor) Kayınpeder ve kayınvalidesi vardı. Kayını karşı apartmanda oturuyordu. Kayını, küfürler ederek al kızımı git dedi...Kayınvalidesi naylon poşet verdi. Çıkmanız için acele ediyorlardı. Eve polis çağırdım, polis gelmeden evden çıktık. Damat ortada yoktu. Kayınvalide, kayınpeder torunu da ite ite haydi kızım gidin diyordu. Kızımın evden son ayrılışı bu" (Dosya no 136, çekişmeli boşanma, tahkikat aşması, davacı kadının annesinin tanık olarak beyanı)

Tarafların en son ayrılma biçimleri incelendiğinde özellikle kadınların bu süreçte kök aile desteğine daha ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Ev içi erkek şiddetin olduğu evliliklerde ayrılık daha şiddetli bir hal alarak diğer aile üyelerini de etkisi altına alabilmektedir. Bu nedenle özellikle ev içi şiddet konusunda çalışmalar yürütülürken tüm aile üyelerini kapsayıcı olmasına özen gösterilmelidir.

### *Davaya İlişkin Bulgular*

Yargının işlevi, kural olarak, çekişmeli olayları bir dava biçiminde incelemek ve bir yargı kararı ile sonuçlandırmaktır. Çekişmenin taraflarından biri mahkemeye başvurup, haklarının korunması istemini usulüne uygun biçimde bildirdiğinde, dava açılmış; yani taraflar arasındaki çekişme davaya dönüşmüş olur. Davanın açılmasından sonra, davanın tarafları arasındaki ilişki “dava ilişkisi” dir (Aybay ve diğerleri, 2018). Bu bölümde, dava ilişkisi içinde davaya ve davanın hükme bağlanmasına ilişkin veriler aktarılmıştır.

*Tablo 8. Davanın Nev'i*

Davanın Nev'i	N	%
Çekişmeli	137	68,5
Anlaşmalı	51	25,5
Velayetin Yeniden Düzenlenmesi	7	3,5
Nafakanın Yeniden Düzenlenmesi	4	2,0
Mal Paylaşımı	1	,5
<b>Toplam</b>	200	100,0

Tablo 8'e göre, duruşmaların %68,5'i çekişmeli boşanma davalarından, %25,5'i anlaşmalı boşanma davalarından oluşmaktadır.

Boşanma davalarında davanın çekişmeli ya da anlaşmalı olarak açılması oldukça önemlidir. Çünkü bu durum dosyanın seyrini ve boşanma usulünü belirler. Çekişmeli boşanmalarda ön inceleme, tahkikat, sözlü yargılama aşamaları söz konusu iken anlaşmalı boşanmalarda tarafların mahkemeye bir sözleşme (protokol) sunmaları ve bu sözleşmeyi hâkimin onaylaması yeterlidir (TMK, m.184/5).

Boşanma çalışmalarında özellikle üzerinde durulması gereken konulardan birisi de anlaşmalı boşanmalarla çekişmeli boşanmalar arasındaki ayrı-

mın doğru bir şekilde yapılmasıdır. Anlaşmalı boşanma davalarında tam anlamıyla barışçıl bir boşanma sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Bu tür davalarda çiftler, sadece boşanmanın yasal boyutunda aralarındaki çatışmaları asgari düzeye indirerek bir anlaşmaya varmış olabilir. Bunun yanı sıra çiftler arasındaki bu yasal anlaşma da her zaman iki tarafın da üzerinde anlaşığı, kabul ettiği, adil ve herkesin memnun kaldığı bir sözleşmeyi içermeyebilir.

Aslında, tarafsız ve adil olduğu düşünülen süreçler çoğu zaman nitelikli anlaşmalar doğursa da çalışmalar arabuluculukların hala çıkmazlarla sonuçlanabileceğini göstermiştir (Pearson and Thoennes 1989; Kressel 1997; akt: Baitar ve diğerleri, 2012). Ek olarak, birisinin bir anlaşmayı imzalamayı kabul etmesi, onun öznel olarak bunu nitelikli bir anlaşma olarak tecrübe ettiği anlamına gelmemektedir (Poitras and Le Tareau 2009; akt: Baitar ve diğerleri, 2012).

**Tablo 9. Davanın Hükme Bağlanmasına İlişkin Veriler**

Dosyanın Hangi Aşamada Olduğu	N	%
Ön İnceleme	42	21,0
Tahkikat	86	43,0
Sözlü Yargılama	72	36,0
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>
<b>Dosyanın Karara Bağlanması</b>		
Tarafların Boşanmalarına	65	91,5
Davanın Reddine	4	5,6
Feragat	2	2,8
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>
<b>Velayet Kararı</b>		
Anne	33	84,6
Baba	6	15,4
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9'a göre, takip edilen 200 dosyadan %21,0'i tanesi ön inceleme, %43,0'ü tahkikat ve %36,0'sı sözlü yargılama aşamasındadır.

Özel hukuk davalarına, uygulamada, kısaca "hukuk davaları" denir. Bu davalar tarafların karşılıklı olarak ileri sürdükleri olgulardan ve savlardan oluşan bir çerçeve içinde görülüp hükme bağlanır (Aybay ve diğerleri, 2018). Tablo 9'a göre, 200 duruşmadan %35,5 dava karara bağlanmış ve hüküm verilmiştir. *Boşanma davalarında mahkeme, usule veya esasa ilişkin bir nihai kararlar*

*davayı sona erdirir. Yargılama sonunda uyuşmazlığın esası hakkında verilen nihai karar, hükümdür (HMK, m. 294/1).*

Bu kararlardan %91,5'inde tarafların boşanmalarına karar verilirken davaların %5,6'sı usulen reddedilmiştir. Yasaya göre, *mahkeme, dava şartlarının mevcut olmadığını, davanın her aşamasında kendiliğinden araştırır. Taraflar da dava şartı noksanlığını her zaman ileri sürebilirler. Mahkeme, dava şartı noksanlığını tespit ederse davanın usulden reddine karar verir (HMK m.115 f.1-2).* Çünkü yasaya göre, *Kanunda aksine bir hüküm bulunmadıkça, taraflardan her biri, hakkını dayandırdığı olguların varlığını ispatlamakla yükümlüdür (TMK, m.6).*

Usulen reddedilen davalarda, reddedilme nedenleri belirgin şekilde tarafların ve özellikle davayı açan kadınların boşanma ile ilgili yasal adımları takip etme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayışları şeklinde gözlemlenmiştir.

Halen devam eden kadın erkek eşitsizliği, toplumsal cinsiyete dayalı ön yargılar ve cinsiyet kalıp yargıları kadın ve erkeklerin adalete eşit olmayan bir şekilde erişmeleri ile sonuçlanmaktadır. Kadınların önünde bulunan engeller arasında yeterli farkındalığın bulunmaması, özgüven ve kaynak eksikliği, toplumsal cinsiyet ön yargıları, sosyal ve ekonomik engeller yer almaktadır. Bu engeller özellikle çeşitli ayrımcılığa maruz kalmış şiddet mağduru kadınlar ve savunmasız durumda olan kadınlar açısından büyük önem arz etmektedir (Avrupa Konseyi, 2014-2017). Oysa adalete erişim, kişilerin haklarını bilmeleri ve bu haklarına etkili biçimde erişebilmeleri için devletin desteğiyle her türlü önlemin hukuk sistemi tarafından alınmasıdır (Adalet bakanlığı stratejik planı, 2015-2019).

Tablo 9'a göre, boşanmaya karar verilen davalardan %19,5'inde velayet konusunda da karar verilmiştir. Buna göre, %84,6 dosyada velayet anneye verilirken %15,4'ünde velayet babaya verilmiştir. Velayetin kadınlara verilmesi içselleştirilmiş bir uygulamadır. Toplumsal kabuller çocuğun yerinin annenin yanı olduğunu ifade etme eğilimindedir.

Çünkü kadın, piyasanın temsil ettiği iş alanından dışlanmakta, ev kadının alanı haline gelmektedir. Kadın, ev içi emeğinin sahibi olarak, ailenin yeniden üretiminden sorumlu olan bireydir (Ecevit ve Karkıner, 2011). Bu sebeple ev işleri ve çocuk bakımı kadının sorumluluk alanına dahil edilmekte ve velayet kararlarında da bu durumun yeniden üretimi söz konusu olmaktadır.

### Anlatılmayan Öykü: Duruşmalara İlişkin Bulgular

Bu bölüm, daha önce anlatılmayan, duruşma salonlarının ardında kalan boşanma hikâyelerini gün yüzüne çıkarmak üzere hazırlanmıştır. Aşağıda duruşma salonlarında yaşanan olaylara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tarafların mahkeme huzurunda hazır bulunmaları önemlidir. Tablo 10'a göre, kadınların %73,0'ü duruşmalara katılırken, erkeklerin %65,5'i duruşmalara katılmıştır. Duruşmalara katılım konusunda kadınlar ve erkekler arasında eşit bir dağılım görülmektedir.

**Tablo 10. Tarafların Duruşmaya Katılma Durumu ile Dosyanın Aşamaları**

Erkek	Dosyanın Hangi Aşamada Olduğu							
	Ön inceleme		Tahkikat		Sözlü Yargılama		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Evet	25	59,5	44	51,2	62	86,0	131	65,5
Hayır	17	40,5	42	48,8	10	14,0	69	34,5
<b>Toplam</b>	42	100,0	86	100,0	72	100,0	200	100,0
Kadın								
Evet	23	54,8	58	67,4	65	90,3	146	73,0
Hayır	19	45,2	28	32,6	7	9,7	54	27,0
<b>Toplam</b>	42	100,0	86	100,0	72	100,0	200	100,0

Kadınların duruşmalarda daha fazla yer edinmesi, pek çok farklı sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Beauvoir (2010)'e göre, kadının herhangi bir şey yapmasına, dolayısıyla kendini yetkin bir kişi olarak kabul ettirmesine izin verilmez. Kadın, ne denli sayılırsa sayılsın, erkeğe bağlı, ikinci planda kalan bir varlıktır. Bu yüzden de aile içi yaşamdaki başarı ya da başarısızlık onun için erkekten çok daha önemlidir. Erkeğin yurttaşlığı, üreticiliği kocalığından önce gelir; kadınsa her şeyden önce, çoğu kez yalnızca eştir. Bu sebeplerdir ki, belki de hayatlarının tek ve yegâne amacı ile ilgili karar alınırken orada olmak, onların kimliklerini yeniden inşa etme sürecine katılımı açısından önemlidir.

Kadınların duruşma salonunda yer almalarına ilişkin analizin yanı sıra erkeklerin neden kendi davaları ile ilgili daha az katılım gösterdikleri de yorum gerektiren bir başka boyuttur. Duruşmalara katılım, ev içi sorumlulukların devamında yer alan bir durum olarak ele alınabilir. Böyle bir yorumda, erkeklerin duruşma salonundaki yokluğu, kadınların beyan ettikleri evlilik

içinde yaşanan çatışma konularının kayda değer bir yüzdesini oluşturan “erkeğin sorumsuz ve ilgisiz olması” ile ilişkilendirilebilir. Evlilik içinde sorumsuz ve ilgisiz olan erkek, boşanma sürecinde de ilgisiz tavrını koruyuyor olabilir.

Bir diğer önemli nokta ise, davanın daha çok hangi aşamasında duruşmaya katılım gösterme eğiliminde olduklarıdır. Tablo 10’a göre hem erkekler hem de kadınlar davanın ilk aşaması olan ön inceleme aşamasına katılım noktasında çekingen davranırken ikinci aşama tahkikat aşamasına daha fazla katılım göstermektedir; ancak katılımın yoğun olduğu aşama, davanın hükme bağlandığı sözlü yargılama aşamasıdır.

Tarafların ön inceleme duruşmasına katılımlarının diğer duruşmalara oranla daha az olması çatışma yönetimi açısından olumsuzdur. Çünkü mahkeme ön incelemede; dava şartlarını ve ilk itirazları inceler, uyuşmazlık konularını tam olarak belirler, hazırlık işlemleri ile tarafların delillerini sunmaları ve delillerin toplanması için gereken işlemleri yapar, tarafların üzerinde serbestçe tasarruf edebileceği davalarda onları sulha veya arabuluculuğa teşvik eder ve bu hususları tutanağa geçirir (HMK m.137/1).

Ancak matbu şekilde gerçekleştirilen ön inceleme, şekli bir inceleme olarak kalacak ve tarafların hayatlarına dokunamayacaktır. Taraflar arasında yasal boşanmanın daha ilk aşamasında doğru müdahaleyi geliştirebilmek (örneğin dosyanın uzmana ya da aile terapisine yönlendirilmesi, sulha teşvik, tedbir kararlarının belirlenmesi, vb.) ve ilerleyen bölümlerde oluşacak olan kötü senaryoların önüne geçilmesine fırsat vermek adına ön inceleme duruşması, üzerinde durulması gereken önceliğe sahiptir.

**Tablo 11. Duruşma Salonunda Bulunan Yakınlar**

Salonda Bulunma Durumu	Kadının Yakını		Erkeğin Yakını	
	N	%	N	%
Evet	51	66,0	28	43,0
Hayır	26	34,0	37	57,0
<b>Toplam</b>	77	100,0	65	100,0

Tablo 11’e göre, duruşmaya katılan bir diğer grup ise ailenin daha geniş üyelerinden oluşmaktadır. Kök aile üyeleri özellikle bu grup içerisinde daha fazla duruşmalara katılan gruptur. Kuzen, arkadaş ve diğer aile yakınları duruşmayı takip eden diğer izleyicilerdir. Tarafların yakınlarının duruşmaya katılımı, kadınlarda ve erkeklerde değişiklik göstermektedir. Kadınların

%66,0'sının erkeklerin ise %43,0'nün yakınlarının duruşma salonunda olduğu gözlemlenmiştir.

Kadınların erkeklere oranla duruşmalara sıklıkla yakınları ile gelmesi bir tartışmayı gündeme getirmektedir. Acaba, kadınlar mı duruşmalara yakınları ile gelmeyi tercih etmektedir yoksa tıpkı evliliklerinde ve kadının hayatının diğer tüm aşamalarda olduğu gibi, aile yakınları mı kadını duruşma salonunda yalnız bırakmak istememektedir. Bir diğer açıdan aile yakınlarının duruşma salonunda olmalarının anlamı belki de onların kadın için duruşma salonunda güvenlik duvarı olmalarıdır. Özellikle; tehditlerin, şiddetin bir tür çatışma ve kendini ifade etme aracı olarak kullanıldığı evliliklerde, aile yakınları mahkeme sürecinde devlet eliyle sağlanamayan korumanın aracı haline gelebilirler.

**Tablo 12. Duruşma Salonunda Çatışma Yaşanma Durumu**

Duruşma Salonunda Çatışma Yaşanma Durumu	Taraflar arası		Avukatlar arası		Yakınlar arası	
	N	%	N	%	N	%
Evet	19	17,3	8	8,2	8	16,0
Hayır	91	82,7	90	91,8	42	84,0
<b>Toplam</b>	110	100,0	98	100,0	50	100,0

Tablo 12'ye göre, taraflardan her ikisinin de duruşma salonunda olduğu durumda taraflar arasında çatışma yaşanma durumu %17,3, avukatlardan her ikisinin de duruşma salonunda olduğu durumda avukatlar arasında çatışma yaşanma durumu %8,2, her iki tarafın da yakınlarının duruşma salonunda olduğu durumda yakınlar arasında çatışma yaşanma durumu ise %16,0'dır.

Duruşma salonları, çatışma ritminin yüksek olduğu mekânlardır. Her an çatışma yaşanması muhtemel olduğu için duruşma salonlarında nefes alıp verirken havaya sadece karbondioksit değil biraz da "dracarys" (ejderha ateşi) yayılır. Çünkü yargılamada "eşitlik" denildiği zaman, ilk anımsanan çekişmeli yargılama olmaktadır.

Çekişmeli yargılama ancak, karşıtların birlikteliği ile gerçekleşebilir. Sözleşme (Avrupa İnsan Hakları)'nin 6. maddesinin 1. bendine göre karşıtlar, ceza yargılamasında kendisine bir suç yüklenen kişi ile onu suçlayan kamu görevlisi ya da suçtan etkilenen bir başka kişi olurken "Medeni ve hukuki uyumsuzlukların" karşıtları ise davacılar ve davalılardır (Dinç, 2005).

Duruşma salonunda yaşanan çatışmalar, yukarıda bahsedildiği gibi farklı gruplar arasında gözlemlenmiştir. Ancak çatışmanın kaynağı her zaman, aralarında çatışma yaşanan gruplar olmamıştır. Bazı dosyalarda, hâkim yaşanan gerilimi azaltma yolunu seçerken bazı hâkimler gruplar arasındaki çatışmaların bizzat kaynağı olmuştur. Aşağıda bu duruma özgü bir gözleme yer verilmiştir:

[146] (Tanıklar dinlenirken taraflar arasında karşılıklı sözlü atışmalar oldu) Hâkim: "İki taraftan biri yalan söylüyor. Yalan söyleyen taraf cehenneme gitsin." dedi. Dinleyici bölümünde her iki tarafın da yakınları vardı. Hâkimin bu ifadesinden sonra sesler yükseldi. Bir süre tartışma oldu. Sonra mübaşir iki tarafı da dışarı çıkardı. Duruşma salonunun kapısı kapandıktan sonra büyük bir gürültü geldi. Hâkim bir sonraki duruşmaya devam etti (Dosya no 146, çekişmeli boşanma, tahkikat aşaması)

[21] Duruşmada, müşterek çocukların tanık olarak dinlenmesi esnasında çocuklar ve anne arasında tartışma yaşandı. Çocukların beyanları dinlenirken, özellikle küçük çocuğun anne ve babasının kendisine şiddet uyguladığını ve onlar bunu yaptığında çok sinirlendiğini ifade ettiğinde önce anne ve babanın gözleri dolmuş, büyük çocuğun da annelerinin kendilerine şiddet uyguladığına yönelik beyanı sonrasında anne ve çocuk arasında karşılıklı tartışma yaşanmıştır. Bunun üzerine hâkim hem çocukların beyanlarına dayanarak hem de duruşma salonunda yaşananları göz önünde bulundurarak her iki tarafı da öfke kontrolü eğitimine yönlendirmiştir (Dosya no 21, çekişmeli boşanma, tahkikat aşaması).

**Tablo 13. Duruşma Salonunda Çatışma Yaşanma Durumu ile Dosyanın Aşaması**

Salonda Taraflar Arasında Çatışma Yaşanma Durumu	Dosyanın Hangi Aşamada Olduğu							
	Ön inceleme		Tahkikat		Sözlü Yargılama		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Evet	2	10,5	14	73,7	3	15,8	19	100,0
Hayır	11	12,1	22	24,2	58	63,7	91	100,0
Kadın yok	12	48,0	10	40,0	3	12,0	25	100,0
Erkek yok	10	26,3	23	60,5	5	13,2	38	100,0
Her iki taraf da yok	7	25,9	17	63,0	3	11,1	27	100,0
<b>Toplam</b>	<b>42</b>		<b>86</b>		<b>72</b>		<b>200</b>	

Tablo 13'e göre, duruşma salonunda taraflar arasında yaşanan çatışmaların %10,5'i ön inceleme aşamasında, %73,7'si tahkikat aşamasında, %15,8'i ise sözlü yargılama aşamasında gerçekleşmiştir. Taraflar arasındaki çatışmanın tahkikat aşamasında diğer aşamalara oranla daha yüksek olmasının bir se-



bebi, tanıkların tahkikat aşamasında dinlenmesi ve delillerin bu aşamada sunulmasıdır. *Yasaya göre; tahkikat aşamasında tarafların davada ileri sürdükleri bütün iddia ve savunmalar birlikte incelenir* (HMK m.143/1). *Hâkim tarafların iddia ve savunmalarıyla toplanan delilleri inceledikten sonra duruşmada hazır bulunan taraflara tahkikatın tümü hakkında açıklama yapabilmeleri için söz verir* (HMK m. 184/1).

Sunulan deliller ve tanıkların beyanı tarafların kendi haklılıklarını ortaya koyma çabasını taşır. Taraflar bu aşamada davalarında haklı olduklarını ve karşı tarafın haksız olduğunu ispat etmekle yükümlüdürler. Karşı tarafın haksızlığını ortaya koymak en masum düşünce de bile “suçluyu bulmayı” gerekli kılar. Kuşkusuz bu aşama çiftlerin tam anlamıyla belirgin bir şekilde birbirlerine karşı taraf oldukları aşamadır. Bu sebeple menfaat çatışmalarına zemin hazırlaması kaçınılmazdır.

### **Çatışma Konularına İlişkin Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, ilk olarak evlilik içinde yaşanan çatışma konuları ve sonrasında, bu çatışmaların neticesinde boşanma sürecine gelen tarafların boşanma sürecinde yaşadıkları çatışma konuları ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, evlilik içerisinde yaşanan çatışmalar “boşanma nedenlerinin öncüleri” olarak ele alınmıştır.

**Tablo 14. Evlilik Sürecinde Çatışma Konuları**

Evlilik Sürecinde Çatışma Konuları	N	%
Aldatma	31	7,9
Şiddet	45	11,5
Sorumsuz Davranma	53	13,5
Özel Günleri Birlikte Kutlamama	10	2,5
Kök Aile Sorunları	64	16,3
Kötü Söz- Hakaret- Tehdit	56	14,3
Başkalarının Yanında Aşağılama	17	4,3
Misafir İstememe	5	1,3
Ekonomik Meseleler	55	14,0
Cinsel Sorunlar	12	3,1
Ruhsal Sorunlar	12	3,1
Sağlık Sorunları	8	2,0
Alkol-Uyuşturucu Kullanımı	14	3,6
Erkeğin Başka Birinden Çocuğunun Olması	5	1,3
Üvey Çocuklar	5	1,3
<b>Toplam</b>	<b>392</b>	<b>100,0</b>

Geniş boyutta anlaşmazlıklar, uzlaşmazlıklar, düşmanlıklar ve çatışmalar olmaksızın bir ailede büyümek, bir komşuluk yaşamak, okula gitmek, işte çalışmak, yakın bir ilişki kurmak, çocuk yetiştirmek ya da bir vatandaş olarak aktif bir şekilde yaşamak neredeyse imkânsızdır (Cloke ve Goldsmith, 2018). Çatışmalar doğal hayatın bir parçasıdır. Evlilik ilişkisi de bu doğal çatışma alanlarından birisidir. Tablo 14'te evlilik sürecinde yaşanan çatışma konuları ele alınmıştır.

Tablo 14'te bahsedilen evlilik sürecinde çatışma konuları tarafların beyanları, tanıkların ifadeleri ile sınırlıdır. Ayrıca her bir dosyada birden fazla çatışma konusu gündeme geldiği için çatışma konularının toplamı 200'den fazla çıkmıştır. Buna ek olarak anlaşmalı boşanmalarda, tarafların hazırlanmış olduğu protokol metni (sözleşme) üzerinden işlem yapıldığı için bu davalarda çatışma konularına ilişkin veri elde edilememiştir.

Tablo 14'e göre, evlilik sürecinde yaşanan çatışma konularında kök aile sorunları (%16,3) ilk sırada yer almaktadır. Kök aile sorunlarından sonra tarafların en çok beyan ettikleri çatışma konusu tehdit-kötü söz-hakaret (%14,3) olmuştur. Bu çatışma konularını ekonomik meseleler (%14,0), sorumsuz davranma (%13,5), şiddet (%11,5) ve aldatma (%7,9) takip etmektedir. Ancak belirtmek gerekir ki, bu çatışma konularının hiçbirisi tek başına boşanma sebebi değildir. Ancak bir arada olduklarında, süreklilik göstererek çatışma eşiğini aştıklarında ve tarafların bu çatışma konularının çözümüne ilişkin inançları yok olduğunda dolayısıyla bir birikim neticesinde boşanma gündemi haline gelmektedirler. Aşağıda yer alan bir duruşmada davalı kadının ablasının beyanı bu durumu örneklendirmektedir.

[35] "Bir olay olmadı, tırmandı tırmandı buralara kadar geldi..." (Dosya no 35, çekişmeli boşanma davası, tahkikat aşaması, davalı kadının ablasının beyanı).

Çalışmada elde edilen yukarıdaki verilerle uyumlu olacak şekilde yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçların elde edilmiş olduğu görölmektedir. Türkiye boşanma nedenleri araştırmasına (TBNA, 2014) göre en sık rastlanan boşanma nedenleri yakın çevrenin evliliğe müdahalesi (%40) ile duygusal ilişkidir (%38). Bu gerekçeleri aldatma (%35), ekonomik sorunlar (%34) ve şiddet (%34) takip etmektedir. Eski eşinin veya kendisinin alışkanlıklar, (%31), yaşam tarzı (%25) veya değerleri (%20) nedeniyle evliliğinin sona erdiğini belirtenlerin oranı da azımsanmayacak düzeydedir. Eşlerden birinin ev içi görev ve sorumlulukları yerine getirmemesi (%29) veya çocuk bakı-

mıyla yeteri kadar ilgilenmemesi de (%18) boşanmaya yol açan hususlar arasındadır. Boşanma gerekçeleri arasında öne çıkan diğer gerekçeler cinsel hayat (%20), çalışma hayatı / işsizlik (%15), evlilik öncesi eşini yeteri kadar tanımamadır (%14).

Davaların büyük çoğunluğunda yukarıda bahsedilen çatışma konuları bir arada bulunurken bazı davalarda taraflar arasında çatışma yaşanması için özel bir konuya bile ihtiyaç duyulmadığı ortaya çıkmıştır.

[164] "Evlendiğimizden beri kavga ediyoruz. Havayı bahane eder, suyu bahane eder, bana hakaretler, küfürler eder, misafir kabul etmez. Kızımın, benimle bir yere gelmez, düğün, etkinlik..." (Dosya no 164, çekişmeli boşanma davası, davacı adamın beyanı)

Haley, bu durumu kurallarla açıklamaktadır. Haley (1988)'e göre, çözümünü en kolay çatışmalar, eşlerin hangi kurallara uymaları gerektiği ile ilişkili olan çatışmalardır. Eşler arasındaki bu tür sorunlar eninde sonunda bir çözüme ulaşır. Ancak, eşler arasındaki anlaşmazlıklar, kuralların kimin tarafından konulması gerektiğinden kaynaklanırsa, bu çatışmaların çözümü diğer çatışmaların çözümünden daha zordur ve eşler arasında şiddetli kavgaların doğmasına yol açar. Kuşkusuz, bir evlilikte temel hak ve özgürlükler temel bir çelişki haline getirilirse, artık bu evlilikte iki filminden hangisinin seyredileceği bile, eşler arasında boşanmaya neden olabilecek kavgalara yol açabilir. Eşler arasındaki çatışmaların diğer bir kaynağı da eşlerin kurallar konusundaki çatışmaları çözebilmek için koydukları kural ötesi (meta rule) kuralların ilişkinin diğer kuralları ile çatışmasıdır.

Haley, evlilikte çatışmaların uygun şekilde yönetilememesine doğru evrilen süreci şu şekilde özetlemiştir. Ona göre, genç çift yeni ilişkilerini olumlu bir şekilde çözerlerken anlaşmazlıklarını çözmek için de farklı yollar bulmak zorundadır. Birlikteliklerinin başında, yeni evliliğin olumlu havası yüzünden ve birbirlerinin duygularını incitmek istemediklerinden açıkça karşı çıkmalardan ya da tehlikeli ifadeler kullanmaktan kaçınırlar. Zamanla kaçındıkları karşı çıkışlar büyümeye başlar ve kendilerini sürekli tartışmanın eşliğinde ve birbirlerine kızarken bulurlar. Bazen *konuşulamayan konular evliliğin parçası* olur. Bu süreçte anlaşmazlıkları çözenin ve sorunları halletmenin yolları bulunur. Bazen çözümler başarılı olmaz ve evlilikten kaynaklanan mutsuzluğun büyümesine neden olur (Haley, 2006).

Konuşulamayan konular evliliğin parçası olduğu zaman, bu konular dava dilekçesine yazılacakları güne kadar saklı kalır. Çözüme kavuşturulmayan

her bir çatışma, evliliğin karanlık tarafında başka bir çatışmanın nedeni olmak üzere yerini alır. Boşanma dilekçesi, evlilik sürecinde halının altına süpürülen konularla doludur. Bir zamanlar birbirlerini seven bu çifti karşılıklı taraf olmaya iten her ne ise, pandoranın kutusunda saklı kalan “o şeyler” in birer ürünüdür. Dolayısıyla evlilik içindeki çatışmalar uygun bir şekilde yönetilmediğinde, biriken ağıtlara dönüşebilir ve bu durum boşanma sürecinin tohumlarının atılmasına yol açabilir.

Çiftler gerçek fiziksel ayrılığa geçtikleri zaman, aile üyeleri arasında yüksek strese ve gerilime neden olan boşanmanın yasal, ekonomik ve velayet paylaşımı konuları ön plana çıkar. Aşağıda boşanma sürecinde taraflar arasında yaşanan çatışma konularına yer verilmiştir.

**Tablo 15. Boşanma Sürecinde Çatışma Konuları**

<b>Boşanma Sürecinde Çatışma Konuları</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Boşanmayı Kabul Etmeme	23	5,1
Velayet	69	15,0
Nafaka Miktarı	131	29,0
Tazminat Miktarı	113	25,0
Mal Paylaşımı	52	11,5
Çeyiz-Takılar	36	8,0
Kişisel İlişki Tesisi	18	4,0
6284 Tedbir Kararı	12	2,4
<b>Toplam</b>	<b>454</b>	<b>100,0</b>

Tablo 15, boşanma sürecindeki çatışma konularını ele alır. Veriler mahkeme sürecinde duruşma gözlem yolu ile elde edildiği için çatışma konuları boşanma hukukunun çerçevesi içinde şekillendirilmiştir. Buna göre tarafların üzerinde anlaşamadıkları konuların başında nafaka (%29,0), tazminat (%25,0), mal paylaşımı (%11,5), çeyiz ve takılar (%8,0) gibi ekonomik konular gelmektedir. Bunu velayet (%15,0) ve boşanmayı kabul etmeme (%5,1) konuları takip etmektedir. Velayet konusunda çatışma yaşayan taraflardan bir kısmı (%4,0) da kişisel ilişki tesisinde de sorun yaşadıklarını bildirmiştir. Kişisel ilişki tesisinde sorun yaşayan taraf ise çoğunlukla babalar olarak gözlemlenmiştir.

Duruşma gözlemleri neticesinde boşanma sürecinde yaşanan çatışma konularının kesişimselliği dikkate değer bir veri olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, ekonomik meseleler velayet konusunu, boşanmayı istememe tedbir kararlarını, kök aile sorunları diğer çatışma konularını etkilemektedir.

Boşanmaya karar verme insan hayatında yer alan en stresli karar olmayabilir ancak zor alınan kararlardan biridir (Allen ve Hawkins, 2017). Çünkü yaygın bir ifade ile “Kimse boşanmak için evlenmez” ama bazıları boşanır. Boşanmanın evlilik kurumuna zarar vereceğine ilişkin toplumsal bir önyargı vardır. Ancak sonsuza dek devam etmesi gerektiğine inanılan kutsal evlilik algısının evliliğe, boşanmadan daha çok zarar verebileceği çoğunlukla hesaba katılmaz.

Boşanmanın kabul edilemez oluşunun altında pek çok farklı konu olabilir. Toplumsal öğretiler, bireysel koşullar, boşanmanın güçsüzleştirici etkisi, boşanma sonrası hayatın belirsizliği, dul kalma sorunu, korku, depresyon, ruhsal sorunlar, bağımlılık örüntüleri, başarısızlık hissi, ekonomik meseleler, boşanma sonrası yoksullaşma, yarım elma sendromu, terk edilmeye yönelik tepkiler bu örneklerden bazılarıdır.

Ancak iki yakın iç içe yaşamın birbirinden ayrılmasının pratik zorluklarının ötesinde, boşanma önemli bir sembolik boyut içerir: kutsal olana saygısızlık etmek. Bilhassa, evliliklerin kalıcı olacağı düşünüldüğü için, boşanma, çözülmekte olan ilişkilerin yol açtığı çelişki ile yüzleşmeyi ve bu çelişkiyi çözmeyi içerir (Hopper, 2001). Boşanma kararı aldığı anda birey toplumsal öğretilerin dışına çıkmış olur. Bu sebeple çiftlerden bazıları evli kalmak uğruna halen sorunlu evliliklerine devam etme eğilimi göstermektedir. Günümüzde halen pek çok kadın sadece boşanmak istediği için erkek şiddetine maruz kalmakta hatta öldürülmektedir. Kocaları ile hayatlarını devam ettirmeme kararı alan kadınlar bu kararlarını hayatları ile ödemek zorunda bırakılmaktadırlar.

Boşanmaya karar verme konusundaki çatışmalar, tarafların diğer çatışma konularında uzlaşmaya varmalarının önündeki en büyük engel olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bazı durumlarda ise tam tersine bir etki söz konusu olabilmektedir. Örneğin boşanma sürecinin çatışma konularının başında gelen ekonomik sorunlar tarafların boşanmama kararlarına etki edebilmektedir. Ancak burada önemle üzerinde durulması gereken konu, ekonomik konuların toplumsal cinsiyet konusu ile ilişkisidir.

Iversen ve Rosenbluth (2010) evlilik ve boşanma kalıplarını bir kadının ekonomik kararlarını belirleyen temel teşvikler olarak tanımlamaktadır. Kadınların maruz kalabileceği iki pazarın evlilik piyasası ve/veya iş piyasası olduğunu savunurlar. Ayrımcı bir işgücü piyasasıyla karşı karşıya kalan ancak aktif bir evlilik piyasası yaşayan kadınlar, becerilerine en büyük getiriyi elde

etmek için enerjilerini evlilik pazarında yoğunlaştıracaklardır. Bu durumda, erkekler dış işlerde, kadınlar ise ev işlerinde uzmanlaşacaktır (akt: Kercheval ve diğerleri, 2013).

Toplumsal cinsiyete dayalı aile içindeki işbölümüyle toplumsal cinsiyetlendirilmiş roller, birçok kadın ve çocukların mağduriyetine ve avantajlılıklarına neden olacak şekilde sonuçlanmaktadır. Kurumsal olarak, kadınların çocuklara ve diğer bağımlı aile üyelerine ihtimam göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle kadınların dışarıdaki çalışmaları, erkekler kadar önemli görülmez. Sonuç olarak, kadının erkeğe ekonomik bağımlılığı devam eder. Dolayısıyla, kültürel ve ekonomik anlamda kadınların içinde bulunduğu eşişsiz durum, sosyal yapıyı yeniden üretmektedir (Young, 2001; akt: Uygur, 2015).

Bunun sonucu olarak da kadının kocasının koruyuculuğuna bırakılması gerekmektedir; ayrıca, bir erkeğin cinsel arzularını doyurup yuvaya bakmakla da yükümlüdür. Toplumun kendisine yüklediği bu göreve, kocaya hizmet gözüyle bakılmaktadır. Dolayısıyla koca da ona armağanlar almak, ayrıldıkları zaman dul maaşı vermek, geçimini sağlamak zorundadır. Toplum, kocanın hizmetine verdiği kadına borcunu erkek aracılığıyla ödemektedir. Evli kadının görevlerini yerini getirmekle kazandığı haklar, kocanın zorunlulukları biçiminde dile gelir. Erkek evlilik bağını dilediği zaman koparıp atamaz, bir kadından ayrılmak ya da boşanmak, kamu güçlerinin kararına bağlıdır ve koca kimi zaman bunun için para ödemek zorundadır (Beauvoir, 2010).

Ekonomik meselelerin hukuktaki karşılığı ise nafaka, tazminat ve mal paylaşımında yer alır. Medeni Kanun'un 174. ve 175. maddeleri, tazminat ve nafaka ile ilgilidir. Yasaya göre, *mevcut veya beklenen menfaatleri boşanma yüzünden zedelenen kusursuz veya daha az kusurlu taraf, kusurlu taraftan uygun bir maddi tazminat isteyebilir. Boşanmaya sebep olan olaylar yüzünden kişilik hakkı saldırıya uğrayan taraf, kusurlu olan diğer taraftan manevi tazminat olarak uygun miktarda bir para ödenmesini isteyebilir* (TMK, m.174). 175. maddeye göre ise, *boşanma yüzünden yoksulluğa düşecek taraf, kusuru daha ağır olmamak koşuluyla geçimi için diğer taraftan mali gücü oranında süresiz olarak nafaka isteyebilir. Nafaka yükümlüsünün kusuru aranmaz* (TMK, m.175).

Medeni kanunun bu hükmü, boşanmadan sonra yoksulluğa düşecek olan tarafı koruma amacına yönelik olduğu içindir ki, boşanmış olan yoksul tarafa verilecek olan yoksulluk nafakası, hiçbir surette diğer tarafa yükletilen bir ceza veya tazminat niteliğinde değildir (Akıntürk ve Ateş, 2016). Bakım ve

geçindirme ödevi hukuk uygulayıcılarının özellikle üzerinde durdukları bir konudur. Boşanma süreci devam ederken evliliğin sonlanmamış olması sebebiyle bu ödevlerin yasa gereği devam ediyor oluşu tedbir nafakası uygulamasını kadınların haklı kazanımları olarak nitelendirmektedir.

Her ne kadar yasa cinsiyet ayrımı yapmaksızın her iki eş kapsıyor olsa da pratik uygulamada durum böyle değildir. Zira bu düzenlemelerde sadece biçimsel eşitlik anlayışından hareket edilerek kadınların dezavantajlı olduğu durumlar görmezden gelindiği için boşanma hukukunda kadınlar erkeklere tabi hale gelebilmektedir (Bartlett, 1999; akt: Karacan, 2018). Dolayısıyla bu durum kadınları nafaka ve tazminat konularının talep edicileri haline getirirken erkekleri de bahşedici rolüne bürümektedir. Bu durum ise kadınları erkeklerin gözünde para avcısı bir konuma sokmaktadır.

Oysa nafaka ve tazminat boşanma sonrası yoksullaşan kadınların en temel haklarından birisidir. Çünkü kadın evliliği seçerek piyasa ile olan ilişkisini bitirmektedir. Kadın için evlilik biricik geçim yolu, varoluşunu doğrulamaya yarayacak biricik toplumsal kurumdur (Beauvoir, 2010). Dolayısıyla evlilik her ne kadar her iki taraf için de taviz vermeyi gerektirse de ancak kadınlar, çoğunlukla ev hanımı oldukları için erkeklerden daha fazla özgürlük ve özerklik kaybederler. Kadınlar, entelektüel ve duygusal kaynaklarını erkeklerden daha fazla eşlerine ve çocuklarına harcarlar. Bir evlilik bozulursa, kadın, ekonomik güvencesini ve maddi faydalarını kocasından daha fazla kaybeder (Dempsey, 2002).

Boşanma sürecinde tarafların yaşadıkları çatışma konularından bir diğeri de velayet konusudur. *Boşanma kararı veren hâkimin evlilik içinde doğan çocukların velayeti ile ilgili düzenleme yapması zorunludur* (TMK m.336/3). Dolayısıyla velayet konusu boşanma konusunun doğal bir sonucudur. Davanın kazanma ve kaybetme üzerine kurulu olması tarafları her alanda kazanan olmaya yönlendirebilmektedir. Özellikle evlilik içi çatışmaların hala sıcak kaldığı evliliklerde bu durum daha belirgin bir hal alabilmekte dolayısıyla bireyler karı-koca çatışmasını anne-baba rolü üzerinden değerlendirebilmektedir. Velayet de tıpkı ekonomik meseleler gibi alt metinleri olan bir çatışma konusudur. Velayet gündeme geldiğinde, çoğunlukla gündem aslında sadece velayet değildir. Dikkatli bir gözlem altında başka konuların başka gündemlerin ve başka eğilimlerin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu durum özellikle kadına yönelik erkek şiddetinde varlık bulmaktadır. Şiddet faili erkeklerin “çocuklarını elinden alırım” tehdidi, kadınların şiddete

katlanmalarının öncelikli nedenleri arasında yer almaktadır (Akyüz ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla boşanmanın sorumluluğu genellikle kadına yüklenir ve çocukların bakımından da ağırlıklı olarak kadınlar sorumlu olmaya devam ederler (Ecevit ve Karkıner, 2011). Çünkü velayet ve kişisel ilişkinin düzenlenmesinde “kadın”, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla şekillenen “annelik” çerçevesinde, beklendiği gibi bir anne olduğu ölçüde saygı görmektedir (Yücel, 2018).

Bu konu toplumsal bir kabul olarak ele alınmaktadır. Örneğin Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu tarafından 2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre, deneklerin yarısı kadarı (%48) çalışan bir annenin çalışmayan bir anne kadar çocuğuna yakın ve güven dolu bir ilişki geliştiremeyeceğini, yüzde kırk kadarı (%39) geliştirebileceğini belirtmiştir. Deneklerin yarıdan fazlası (%58) da okul öncesi yaştaki bir çocuğun annesinin çalışmasının çocuğu kötü bir biçimde etkilemesini olası gördüğünü ifade etmiştir. Deneklerin sadece dörtte biri kadarı (%24) okul öncesi yaştaki bir çocuğun annesinin çalışmasının çocuğu kötü bir biçimde etkilemesini olası olarak görmediğini belirtmiştir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013).

Velayetin ebeveynlerden birine verilmesi, diğer ebeveyn ile kişisel ilişki kurulması anlamına gelir. Yukarıda yer alan araştırma verilerinden ve duruşma gözlemlerinden anlaşıldığı üzere velayet çoğunlukla anneye verilmektedir. Velayetin anneye verilmesi babayı kişisel ilişki tesisi ile karşı karşıya getirmektedir.

Velayet kendisinde olmayan tarafın, mahkemece belirlenen zaman dilimlerinde çocukla görüşebilmesi olgusuna genel olarak çocukla kişisel ilişki kurulması denilmektedir. Velayet hakkı kendisinde olan taraf, kararda belirlenen zaman dilimlerinde, çocuğu diğer tarafla görüştürmekle yükümlüdür (Koçyıldırım, 2010).

Tablo 15’e göre, 18 birey çocuğu ile kişisel ilişki kuramamasını sorun olarak gündeme getirilmiştir. Çocuğu ile kişisel ilişki kurma noktasında sorun yaşayan bireylerin 2 tanesi kadın, 16’sı ise erkektir. Duruşmalardan birinde, hâkim huzurunda çocuk dinlenilmesi esnasında yukarıda yer alan “çocukla kişisel ilişki tesisi” gündeme gelmiştir. Müşterek çocuk velayet değişikliğinde annesinin yanında kalmak istediğini ancak bu durumun babası ile olan ilişkisini olumsuz anlamda etkilediğinden bahsetmiştir.



[170] "Annemle babam boşandıklarında velayetim babama verildi. Babamla 3-4 sene yaşadım. Babamla yaşarken bir sorunum yoktu. Babamın maddi durumu kötüydü. Benim büyük büyük hedeflerim vardı, hemşire olmak gibi. Annemle telefonla konuşurken gel biraz da bende kal dedi. Babam da gidersen bir daha gelme dedi. Ondan beri babamla hiç görüşüyoruz." (Dosya no 170, velayet davası, müşterek çocuğun [lise öğrencisi] beyanı).

Yukarıda verilen vakadan da anlaşılacağı üzere, boşanma sürecinde kişisel ilişki tesisi hassasiyetle ele alınması gereken bir konudur. Çünkü boşanmanın değişimi gerektiren bir özelliğe sahip olması neticesinde boşanma ile birlikte çocuğun hayatında da pek çok alanda değişiklik gündeme gelmektedir. Çocuğun bu değişime adapte olması, sürecin çocuk dostu bir şekilde yönetilmesi ile ilişkilidir.

Ancak, bir evliliği sona erdirmenin kargaşası çoğu zaman ebeveynlerin duygusal kaynaklarını tüketir ve verebilecekleri bakımın kalitesini engeller. Boşanma sonrasında, bazı bekâr ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına daha az yanıt verir, çocuklarını daha az etkili bir şekilde izler ve daha sert bir disiplini dağıtır. Buna bağlı olarak, velayet kendisinde olmayan ebeveyn (genellikle babalar) çocuklarının yaşamlarına daha az karışır. Bu, özellikle ebeveyn yeni bir ailenin sorumluluğunu üstlenmişse geçerlidir. Birçok genç yetişkin, babalarıyla temaslarını kaybetmenin, ebeveynlerinin boşanmasının en üzücü yönü olduğunu bildirmektedir (Amato ve Boyd, 2014).

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada boşanma sürecindeki çiftlerin içinde buldukları durum boşanmanın yasal boyutu çerçevesinde duruşma gözlemleri ile ele alınmıştır. Bu kapsamda  *tarafların davacı-davalı olma durumu, cinsiyet, avukatla temsil, aile yaşam döngüsü, müşterek çocuk, ikamet yeri ve ayrılma biçimleri* gibi taraflara ilişkin demografik bulgular, *davanın nev'i, dosyanın aşaması, karara bağlanması, velayet kararı* gibi davaya ilişkin bulgular, *duruşmaya katılma durumu, duruşma salonunda çatışma yaşanma durumu* gibi duruşmalara ilişkin bulgular ve son olarak da *evlilik ve boşanma sürecindeki çatışma konularına* ilişkin bulgular incelenmiştir.

Bu çalışmaya göre, boşanma davalarında daha çok kadınlar davacı olmaktadır. Hukuksal bir kişiliğe sahip olmak, en genel ifadesiyle, *haklara ve yüküm-*

*lülüklerle sahip bir özne olmak* demektir (Işıқтаç ve Koloş, 2017). Dolayısıyla kadınların çoğunlukla davacı olmaları onları davalarını ispat etme noktasında yükümlü kılmaktadır. Hukukun ispat yükümlülüğü, kadınların haklarını savunabilmeleri için avukatla temsil edilmelerini gerekli kılmaktadır.

Araştırmaya göre kadınların yarısından fazlası avukat ile temsil edilirken, erkeklerin daha azı avukat ile temsil edilmektedir. Oysa boşanma davalarında avukatla temsil hak kayıplarının önüne geçilmesi açısından önemlidir. Çünkü tarafların avukatla temsil edilememesi onların boşanmadan doğan haklara ve özellikle mahkemeye başvurma hakkına erişimin önünde bir engel teşkil edebilmektedir.

Mahkemeye başvurma hakkı ya da mahkemeye başvurma hakkının bir görünümü olan mahkemeye ulaşma hakkı hukukun üstünlüğünün dolayısıyla hukuk devletinin sağlanması için en önemli haklardan biridir. Nitekim Anayasamızın 36. maddesi "*Herkes, meşru vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı ve davalı olarak iddia ve savunma... hakkına sahiptir.*" diyerek hak arama özgürlüğünü düzenlemiştir (İnceoğlu, 2009).

Duruşma gözlemlerinden elde edilen verilere göre, boşanmalar evliliklerin ilk yıllarında gündeme gelebildiği gibi azımsanmayacak ölçüde evliliğin ilerleyen dönemlerinde de gündeme gelebilmektedir. Ancak boşanmanın evliliğin daha da ilerleyen yıllarında gerçekleşme olasılığı ise oldukça azdır. Dolayısıyla boşanma yaşlılık döneminin gündemi olmaktan uzaktır.

Bir diğer araştırma verisi tarafların yarısının çocuğa sahip olmasıdır. Çocukların büyük bir kısmı 18 yaş altındadır. Dolayısıyla boşanma sürecinin aktörleri yalnızca taraflar değildir. Bu sebeple boşanma çalışmalarında boşanmanın çocuk yanının da üzerinde durulması gerekmektedir. Bu durum boşanma sürecindeki çatışma konularından biri olan velayeti gündeme getirmektedir. Dolayısıyla boşanmaya karar verilen davalardan bir kısmında velayet konusunda da karar verilmiştir. Velayet kararları incelendiğinde ise velayetin yüksek bir oranla anneye verildiği görülmektedir.

Kadınların yarıya yakını bu süreci kök ailelerin yanında atlatırken, erkeklerin kadınlara oranla daha büyük bir kısmı aile konutunda kalmaya devam etmektedirler. Tarafların yarısından fazlası, taraflardan birinin evden ayrılması ile fiziksel ayrılığı deneyimlerken bunu taraflardan birinin kök ailesini çağırması izlemektedir. Daha az kısımda ise tarafların fiziksel ayrılıkları devlet kontrolünde gerçekleşmiş ve erkek uzaklaştırma kararı almıştır. Kadınların bu süreci daha çok kök ailelerin yanında atlatmaları kadınların ekonomik

bağımsızlıklarının erkeklere oranla düşük olması ve çocuk bakımını erkeklere oranla daha çok üstlenmeleri ile ilişkili olabilmektedir. Dolayısıyla özellikle bu süreçte kadınların iş ve çocuk bakımı konusunda devlet eli ile desteklenmesi kadınların süreci daha sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri açısından önemlidir.

Kadınların büyük bir kısmı duruşmalara katılırken erkeklerin yarıdan biraz fazlası duruşmalara katılım göstermiştir. Erkekler ve kadınlar davanın ilk aşaması olan ön inceleme aşamasına katılım noktasında çekingen davranırken tahkikat aşamasına daha fazla katılım göstermektedir; ancak katılımın yoğun olduğu aşama, davanın hükme bağlandığı sözlü yargılama aşamasıdır. Duruşmaya katılan bir diğer grup ise ailenin daha geniş üyelerinden oluşmaktadır. Kök aile üyeleri özellikle bu grup içerisinde daha fazla duruşmalara katılan gruptur. Kuzen, arkadaş ve diğer aile yakınları duruşmayı takip eden diğer izleyicilerdir. Duruşma salonunda taraflar arasında yaşanan çatışmaların büyük bir kısmı tanık beyanlarının dinlenmesi sebebiyle tahkikat aşamasında gerçekleşmiştir. Davaların büyük bir kısmı çekişmeli boşanma davalarından, daha azı anlaşmalı boşanma davalarından oluşmaktadır. Duruşmaların çoğunluğu tahkikat aşamasındadır.

Tarafların evlilikleri içerisinde farklı konularda ve zamanlarda çatışma içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu konular duruşmalarda dile getirilen sıklığa göre sırasıyla: kök aileler; kötü söz, hakaret ve tehdit; ekonomik meseleler; sorumsuz davranma; kadına yönelik erkek şiddeti; aldatma; başkalarının yanında aşağılama; cinsel sorunlar; ruhsal sorunlar; özel günleri birlikte kutlamama; misafir istememe; evlilik ilişkisi içerisinde erkeğin başka birinden çocuğunun olması; üvey çocuklardır.

Evlilik ilişkisi içerisinde en çok dile getirilen çatışma konusu kök ailelerdir. Tarafların ve tanıkların beyanları, kök ailelerin evliliklerin merkezinde yer aldığına ve çoğu çatışmanın birebir sebebi olurken, birebir sebebi olmadıkları çatışmalarda da dolaylı yoldan katkılarının olduğuna yönelik aktarımları kök aile konusunu evlilik çatışmalarının başlıca gündemi haline getirmektedir.

Elde edilen bir diğer önemli bilgi, çatışma konularının müstakil olmadıklarıdır. Bir çatışma konusu tek başına varlık göstermemektedir. Özellikle ekonomik meseleler, cinsiyet temelli ev içi iş bölümü ile ve bu iki konu ev içi şiddet ile yakından ilgili görünmektedir. Kötü söz, hakaret ve tehdit de şiddetle bağlantılı olan bir diğer çatışma konusudur. Şiddetin farklı boyutları, şidde-

tin bütün çatışma konuları ile temas içinde olmasına neden olmaktadır. Ancak şiddetle ilgili öne çıkan bir diğer veri, genellikle şiddetin tanuğının olmamasıdır. Şiddet, gözlerden uzak, kapalı kapılar ardında sergilenmektedir. Bu sebeple şiddetin başlıca tanıkları genellikle sadece çocuklardır. Oysa çocuklar için şiddete tanık olmak şiddete maruz kalmakla eş değerdir.

Taraflar boşanmanın yasal boyutuna geçtiklerinde ise ilk karşılaştıkları çatışma konusu belki de boşanmaya karar verme noktasında gerçekleşmektedir. Duruşma gözlemlerinden elde edilen verilere göre bazen çiftler bu kararı ortak alırken çoğunlukla boşanma sürecini başlatan eşlerden biridir. Diğer eş ise bu karara tepki olarak ya “*beni istemeyeni ben hiç istemem*” diyerek karşılık vermekte ya da boşanmamak konusunda ısrar edebilmektedir. Yine de bu ısrarın sebebi her zaman evliliği sürdürme isteği ile ilişkili olmayabilir. Boşanma kararına ilişkin tarafların evliliklerinden aynı anda vazgeçememeleri, diğer çatışma konularında uzlaşmalarının önündeki en büyük engeldir.

Boşanma, bireylerin yaşam stilleri üzerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Örneğin boşanma ile mekân, bütçe, sosyal ağlar, ebeveynlik sistemlerinde köklü değişiklikler meydana gelmektedir. Bu gündemler ise başlı başına çatışma kaynakları olabilir. Duruşma gözlemlerinden elde edilen verilere göre boşanma sürecinde yer alan bu gündemler en çok kadınları etkilemektedir. Çünkü, boşanma gündeme geldiği zaman *aile konutunu terk eden, boşanma ile yoksulluğa düşen, tek ebeveynliği deneyimleyen ve yeniden kimlik geliştirmek, toplum içinde sosyal ağlarda değişiklikler yapmak zorunda olan kesim* genellikle kadınlardır. Dolayısıyla boşanmanın kadın ve erkek arasında gerçekleşen ancak çoğunlukla erkek yararına işleyen bir kurum olduğu söylenebilir.

Boşanma sürecinde tarafların en çok çatışma içinde oldukları konular; nafaka, tazminat, alacak-verecek konularıdır. Genellikle bu çatışma konuları içinde büyük hesaplaşmaları barındırmaktadır. Ayrıca boşanmanın yasal boyutu ve mahkeme süreci bu büyük hesaplaşmanın daha yoğun bir şekilde yaşanmasına zemin hazırlamaktadır.

Bir davanın tarafı olmak çiftleri belirgin bir şekilde çatışma ortamına sokmaktadır. Bu çatışma ortamında ise kazanma ve kaybetme arasındaki sınır oldukça belirgindir. Boşanma davasının kaybedilmesi aynı zamanda evlilik içerisindeki “*kusurlu eş*” ilan etmek anlamı taşıdığından bu durum tarafları bir zamanlar evli oldukları ve özellikle müşterek çocuklarının olması duru-

munda bundan sonra da ilişkilerinin devam edeceği gerçeğinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla boşanma davalarında “kusura dayanma ilkesi” boşanma davalarında var olan çatışmayı artırıcı bir etkiye sahip gibi görünmektedir.

Boşanmalarda, tek bir boşanma nedeninden bahsetmek zordur. Boşanma nedeni, bir konudan ziyade evlilik ilişkisi içinde yaşanan çatışma konularının çözüme kavuşturulamaması ile ilgilidir. Yani insanlar geçim sıkıntısı çektikleri, aldatıldıkları, şiddete maruz kaldıkları, kök aile sorunları ile uğraştıkları için boşanmamakta bu sorunların üstesinden gelemedikleri ve evliliklerinin ilerleyen yıllarında da gelemeyeceklerine inandıkları için boşanıyor görünmektedirler.

Sonuç olarak evlilik sürecinde yaşanan çatışmaların uygun bir şekilde yönetilmesi iki açıdan oldukça önemlidir. Birincisi bu durum evliliklerin sağlıklı bir hale getirilmesine etki edebilir. İkincisi ise evlilik sürecinde yaşanan çatışmaların boşanma sürecindeki çatışma konularını etkilemesi durumu ile bağlantılı olarak evlilik sürecindeki çatışma konularının uygun bir şekilde ele alınması, tarafların bu süreci barışçıl bir şekilde geçirmelerine olanak sağlayabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Divorce Parties Adam And Eve:  
A Trial Observation Research**

\*

Hatice Nuhuğlu- Filiz Demiröz  
*Kastamonu University*

Divorce has a long history; it goes back to the very first written documents. Every civilization reorganized divorce according to the specific conditions in its era. Although the concept has a long history, it has been only recently legally accepted. However, there are still some cases when divorce is not considered legal in some societies.

The legal dimension of divorce is regulated by the Civil Law. Rules of divorce and separation are specifically determined in the related articles of the law. When the actual legal process of the divorce starts, these specific rules cause the ‘things’ that were once ignored as problems during the marital relationship to turn into treasures hidden under pillows; the conflicts experienced during marriages are used as weapons in the battle of divorce. They become the arsenals to be used against the enemy, the instruments that will determine the winner at the end of the process; therefore, the concept of divorce gains a new dimension during the court process. To separate their ways, couples that decide to divorce have to demonstrate these experiences “here and now”, in the courtroom, in front of “the strangers”.

The important point that was specifically analyzed in this study, which involves trial observation in family courts, is that the process of following a case for observation in courtrooms is not a common procedure. While trial observation has become globally common in recent years, the observation in family courts dealing with the trials about domestic relations hasn’t yet reached the same level; this is why researches about observing divorce cases are quite a few. As this study has been prepared according to the data obtained from divorce case observations, it has a pioneering role in the field.

This study is prepared to reveal the untold divorce stories behind courtrooms; this is why the parties of divorce cases are described and their figurations in courtrooms are presented. The method of this research is quantitative and the data of the research were collected through a structured (systemic)

observation method, which is one of the qualitative data collection methods. A total of 200 trials in 11 family courts in Ankara Sıhhiye Court were carefully observed in the data collection process and the obtained data were analyzed in SPSS 23.0 for Windows Program. The descriptive statistics in the research were: Frequency (%) for categorical variables, mean  $\pm$  standard deviation for constant variables and minimum-maximum.

Findings were collected in 4 basic sub-titles: (1) Data about the divorce parties (2) Data about the case (3) Data about the trial (4) Data about the issues of conflict. In this context, the analyzed demographic findings of the parties were: The state of being compliant-defendant, gender, being represented by an attorney, family life cycle, and child in common, place of residence, and type of separation. In addition to these, the findings of the case such as the action of the trial, stage of the case, settling the case, and determining the custody were analyzed. Findings of the hearings such as attending a trial, having a conflict in the courtroom and findings of the issues of conflict in the process of marriage and divorce were also carefully analyzed in the scope of the research study.

According to this study, women attend more as prosecutors in divorce cases. Research results indicate that more of half of the women are represented by a lawyer in divorce cases while fewer men are represented by a lawyer. According to the data obtained from trial observations, divorces may appear in the first few years of marriages; on the other hand, it should also be mentioned that there are a considerable number of divorces in older marriages. Another research data indicate that half of the couples have children. Most of these children are under the age of 18. While almost half of the women overcome this problematic period with their family (origin family), the number of men who continue to stay in the house is higher when compared to women. More than half of the parties experience physical separation when a partner leaves the house; on the other hand, it was determined that the origin family of a partner invite him/her to their house in case of a divorce process. A smaller group of couples experienced physical separation under the control of the state forces and women claimed restraint order against men. While most of the women individually attended the trial, slightly more than half of the men attended their divorce trial. While both men and women behaved timidly during the preliminary examination, which is the first stage of the trial, they participated more in the process of inquiry. However, the highest participation

was the oral proceeding state, which is the stage of announcing final judgment.

It was revealed that the parties experienced conflicts on different issues at different times. These issues (lined according to the statement frequency) are origin family of the couple, bad language, insults, and threats, financial problems, irresponsibility, male violence against female, infidelity, humiliation in society, sexual problems, mental problems, not celebrating special days together, not inviting any guests, a husband having a child from someone else during the marriage, stepchild. A piece of significant information obtained in the research was that the issues of conflict weren't self-contained; in other words, issues were related to one another. Financial problems and separation of housework according to gender seems to be especially related to domestic violence. Bad language, insults, and threats are also related to violence. As violence has different dimensions, it is connected to all of the issues of conflict. However, significant data about violence show that generally, violent acts have no witness. Individuals use violence behind closed doors when there is no one to see; this is why most of the primary witnesses of these acts are children. It should be noted that when a child witnesses a violent act, he/she deeply feels as if he/she is the physical victim of it.

The most frequently experienced problems during the divorce process are; alimony, indemnity and receivables and payables. These issues of conflict generally involve big acts of revenge, reckonings. On the other hand, the legal dimension of divorce and the process of trial lay the basis of intense experiences about these big acts of revenge. Generally, it is difficult to mention a single reason for divorce. Rather than a single issue, the grounds for divorce are about the inability to find solutions to the issues of conflict in a marital relationship. Namely, people don't simply get a divorce as they have financial problems, they are cheated or subjected to violence; people seem to claim divorce when they see that they cannot overcome problems and when they believe that won't be able to overcome in the future.

### **Kaynakça / References**

Adalet Bakanlığı. (2015). Adalet Bakanlığı Stratejik Planı 2015-2019. <https://www.adalet.gov.tr/Bakanlik/StratejikPlan/Stratejik-Plan-2015-2019.pdf>



- Akıntürk, T. ve Ateş, D. (2016). *Türk medeni hukuku: Aile hukuku ikinci cilt*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Allen, S. ve Hawkins, A. J. (2017). Theorizing the decision-making process for divorce or reconciliation. *Journal of Family Theory & Review* 9, 50–68.
- Amato, P. R. ve Boyd, L. M. (2014). Children and divorce in world perspective. *Contemporary issues in family studies: Global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world* (içinde). Ed:Angela Abela and Janet Walker. John Wiley & Sons, Ltd. Published.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın boşanmaya ilişkin tutumları araştırması*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Bilim Serisi 96. Ankara.
- Avrupa Konseyi Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Stratejisi 2014-2017. <http://ailetoplum.aile.gov.tr/uygulamalar/aile-danismanligi>
- Aybay, A., Aybay, R. ve Pehlivan, A. (2018). *Hukuka giriş*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Baitar, R., Buysse, A., Brondeel, R., Mol, J. ve Rober, P. (2012). Toward High-Quality Divorce Agreements: *The Influence of Facilitative Professionals*. *Negotiation Journal*, 28(4), 453-473.
- Beauvoir, S. (2010). *Kadın "İkinci Cins" evlilik çağı*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Blackman, L. (2017). *İnsan hakları aktivistleri için dava izleme rehberi*. (Ayşegül Bahçıvan Çev.). İstanbul: Eşit Haklar İçin İzleme Derneği.
- Clarke-Stewart, A. ve Brentano, C. (2006). *Divorce causes and consequences*. Yale University Press: United States of America.
- Cloke, K. ve Goldsmith, J. (2018). *Çatışma yönetimi*. İstanbul: Sola Unitas Yayınları.
- Coontz, S. (2006). The origins of modern divorce. *Family Process*, 46(1).
- Çakır, S. (2012). Türkiye’de evli kadınlar ekseninde evlilik/aile algısı ve boşanma olgusu. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi* (içinde). 26. Kitap. İstanbul Barosu.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye’de aile, iş ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul Politikalar Merkezi (İPM). <http://ipc.sabanciuniv.edu/publication/turkiyede-aile-is-ve-toplumsal-cinsiyet/> Erişim tarihi: 21.02.2019.
- Çiftçiöğlü, K. (2017). *Dava izlemenin tarihsel gelişimi ve dünya deneyimleri. dava izleme: Duruşma salonunda devlet ve yurttaş*. İstanbul: Mas Matbaacılık.
- Dempsey, K. (2002). Who gets the best deal from marriage: Women or men?. *Journal of Sociology. The Australian Sociological Association*, 38 (2), 91–110.
- Dinç, G. (2005). Avrupa insan hakları sözleşmesi’ne göre silahların eşitliği. *TBB Dergisi*, 57, 283-306.
- Dönmez, A., Büyüksahin, A., Taluy, N., Başer, I. ve Güler, M. (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın.

- Ecevit, Y. ve Karkner, N. (2011). Aile ve evlilik. *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* (içinde). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Elveriş, İ., Jahic, G. ve Kalem, S. (2009). *İstanbul asliye hukuk mahkemelerinde yargılama süreci*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gençcan, Ö. (2016). *Boşanma usul hukuku*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Haley, J. (1988). *İletişim: Psikolojik sorunlar ve psikoterapi*. (Ali Uzunöz Çev.). Ankara: Çark Kitabevi Yayınları.
- Haley, J. (2006). Sıradışı terapi: Milton H. Erickson'un psikiyatrik teknikleri. İstanbul: Yol Yayınları.
- Hopper, J. (2001). The symbolic origins of conflict in divorce. *Journal of Marriage and Family*, 63, 430-445.
- Hukuk Muhakemeleri Kanunu. (2011, 4 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 27836). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6100.pdf>
- Işıқтаç, Y. ve Koloş, U. (2017). *Hukuk sosyolojisi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İnceoğlu, S. (2009). Hukuk devleti ilkesi bakımından adliye gözlemleri ve adalet barometresi araştırmaları. *Adalet gözet: Yargı sistemi üzerine bir inceleme* (içinde). Ed. Seda Kalem. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Karacan, O. (2008). *Catherina Mackinnon'un görüşleri çerçevesinde boşanma nedenleri bakımından hukukta cinsel tahakkum*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kercheral, J., Markowitz, D., Monson, K. ve Read, B. (2013). *Research on barriers to employment and decent work for women*. International Labour Organization.
- Koçyıldırım, G. (2010). *Sosyal hizmet bakış açısıyla çocuk teslimine ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilamların icrası uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.
- Kurt Konca, N. (2014). Medeni usul hukukunda aleniyet ilkesinin sınırlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Sdühfd) Mihir Özel Sayısı*, 4(2), 65-96.
- Özgüven, İ. E. (2010). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: PDREM Yayın.
- Salts, C. J. ve Smith, J. A. (2013). Special topics in family therapy. Lorna L. Hecker and Joseph L. Wetchler (Ed.). *An introduction to marriage and family therapy* içinde (s.449-478). New York: Routledge.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Ankara: TO-DAİE.

- Soysal, D. (2016). *Beauvoir dersleri "Evli Kadın" ve "Anne" üzerine bir deneme*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması-TBNA. (2014). Erişim Tarihi: 20.02.2017. [http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/tbna2014\\_kitap.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/tbna2014_kitap.pdf)
- TÜİK (2016). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*. Erişim tarihi: 12.08.2017.
- TÜİK (2018). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*. Erişim tarihi: 07.09.2019.
- Türk Medeni Kanunu. (2001, 8 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 24607). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf>
- Uygur, G. (2015). Toplumsal cinsiyet ve adalet: Hukuk adaletsizdir. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, 121-132.
- Yavan, D. (2017). Cezasızlıkla mücadelede bir yöntem olarak dava izleme nedir?. *Dava İzleme: Duruşma Salonunda Devlet ve Yurttaş*. İstanbul: Mas Matbaacılık.
- Yücel, Ö. (2018). Medeni hukuk açısından toplumsal cinsiyet. *Şiddet ve Ayrımcılık. Hukuk ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları içinde*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zastrow, C. ve Kirst-Ashman, K. (2015). İnsan davranışı ve sosyal çevre II. (D. B. Çiftçi. Çev.). Ankara: Nika Yayınları.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Nuhoğlu, H. ve Demiröz, F.(2020). Boşanmanın tarafları Ademler ve Havvalar: Bir duruşma gözlem araştırması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3710-3752. DOI: 10.26466/opus.656948

## Yeni Medya Haberlerinde Kentsel Mekân ve Çocuk

DOI: 10.26466/opus.666726

\*

Zehra Kurt \*

\* Dr. Arş. Gör, Hatay Mustafa Kemal Üni., İ.İ.B.F, Siyaset Bilimi ve Kamu Yön. Böl., Hatay/Türkiye  
E-Posta: [zehraakurt@gmail.com](mailto:zehraakurt@gmail.com) ORCID: [0000-0001-7252-6501](https://orcid.org/0000-0001-7252-6501)

### Öz

Çocukların kentsel mekânlar içerisindeki varlığı, son zamanlarda sosyoloji, kamu yönetimi ve iletişim gibi farklı alanlarda üzerine çalışılan bir konudur. Bu çalışma alanları, çocukların kent içerisindeki konumlarını toplumsal açıdan irdelemekte ve kentsel mekânları aktif kullanımlarını artırmaya yönelik çabalar içerisinde girmektedir. Günümüzde çocukların kent içerisinde sokak, park ve yeşil alan gibi kamusal alanlarda geçirdikleri zamanın geçmişe göre azaldığı görülmektedir. Ailelerin güvenlik kaygısı, yeni iletişim teknolojilerinin çocukları evde zaman geçirmeye yönlendirmesi ve kent içerisinde çocukların gelişimine uygun mekânların eksikliği, bu durumun başlıca sebepleri arasında sayılabilir. Bu doğrultuda çalışmanın konusu, çocukların kentsel mekânlardaki varlığının yeni medya haberlerindeki yansımalarıdır. Çocukların kentsel mekânlardaki varlığıyla kastedilen onların kamusal alanları kullanım düzeyleridir. Çalışmanın ana sorunsalı, çocukların kent içerisinde ne tür sorunlar yaşadıklarını ve karşılaştıkları tehditleri ortaya koyabilmektir. Bu yüzden gündelik hayattaki toplumsal olay ve durumlar hakkında önemli ipuçları veren yeni medya haberleri analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı, yeni medya haberlerindeki "kentsel mekân ve çocuk ilişkisine" yönelik söylemleri irdelemek olduğundan konuyla ilgili haber metinleri "eleştirel söylem analizi" yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümlemelerden elde edilen veriler, çocukların kent içerisindeki kamusal alanları kullanırken yaşamlarını tehdit eden sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kentsel Mekân, Çocuk, Yeni Medya, Eleştirel Söylem Analizi,

## Urban Space and Child in New Media News

\*

### Abstract

*The existence of children in urban spaces has recently been studied in different fields such as sociology, public administration and communication. These fields of study examine the social position of children in the city and make efforts to increase the active use of urban spaces. Today, it is seen that the time spent by children in public spaces such as streets, parks and green spaces in the city is decreased compared to the past. The main reasons for this are the families' security concerns, the new communication technologies that direct children to spend time at home and the lack of suitable places for children's development in the city. Accordingly, the subject of the study is the reflection of the existence of children in urban spaces in the new media news. The presence of children in urban spaces means their level of use in public spaces. The main problem of the study is to reveal what kind of problems children face in the city and the threats they face. For this reason, new media news that provide important clues about social events and situations in daily life were analyzed. Since the aim of the study was to examine the discourses on the media "urban space and child relationship" in the new media news, news texts on the subject were analyzed with the method of "critical discourse analysis". The data obtained from the analyzes show that children face problems threatening their lives while using public spaces in the city.*

**Keywords:** *Urban Space, Child, New Media, Critical Discourse Analysis*

## Giriş

Kentsel mekân, insanların gündelik hayat içerisinde farklı ihtiyaç ve motivasyonlarını gidermek için kullandıkları yerler olmakla birlikte toplumsallığın/sosyalleşmenin gerçekleştiği alanlar olarak da değerlendirilmektedir. Her yaş grubundan insanın kentsel mekânları güvenli ve verimli kullanabilmeleri için bazı temel çözümlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Örneğin Henri Lefebvre'nin "kent hakkı" çözümlemesi bunlardan biridir. Lefebvre'ye göre kentsel mekândan yararlanma hakkı, belli bir ekonomi-politik gruba değil kentte yaşayan herkese aittir. Kentsel mekânı kullanan yaş gruplarının önemli bir çoğunluğunu da çocuklar oluşturmaktadır.

Kentsel mekân ve çocuk ilişkisi, son zamanlarda ilgi çeken ve üzerine farklı araştırmaların yapıldığı bir konudur. Özellikle Birleşmiş Milletler tarafından imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun "yaşama, gelişme ve sosyal yaşama katılma hakları"na ait maddelerin bulunması, bu konuyu önemli kılan unsurlardan biridir. Çocuğun toplumla etkileşim halinde ve güvenli bir şekilde yaşayabilmesi, kentsel mekânı kullanım olanaklarının iyileştirilmesiyle mümkün görünmektedir. Lucio, J. ve I'Anson, "etkileşimci toplum" çözümlemesiyle çocukların kentin bir parçası olması gerektiğini bunun da ancak ihtiyaç/beklentilerinin karşılanmasıyla mümkün olacağını belirtmektedir. Kentsel mekân ve çocuk arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmaların sayısı artmakla birlikte, çocukların kent üzerindeki talep ve beklentilerini ya da bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığını net bir şekilde ortaya koyma sorunsalı henüz aşılanmamıştır. Çalışmanın üzerinde durduğu temel konu da bu sorunsala dayanmaktadır. Kentsel mekân ve çocuk ilişkisindeki sorunlara yönelik verilerin analiz edilebildiği alanlardan biri de yeni medya haberciliğidir.

Yeni medya haberciliği, yazı, ses, görüntü gibi içeriklerin birlikte kullanabildiği, etkileşim, kitlesizleştirme ve eş zamansız olabilme gibi özellikleriyle geleneksel habercilikten farklılaşan dijital habercilik alanıdır. İnternet gazeteleri, haber siteleri, haber portalları gibi alanları kapsayan yeni medya haberciliğinin bu çalışma açısından en önemli özelliği, toplumda gündelik hayat içerisinde meydana gelen çoğu durumu/olayı yansıtabilmesidir. Çünkü yeni medya, toplumsal yapı içerisinde var olan ilişkileri haberleştirmekte ve ortaya konulan konuyla ilgili sorunları/sorunlara yönelik çözümleri ta-

nımlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında ise yeni medya haberlerinde çocuğun kentsel mekânla olan ilişkisi betimlenmektedir. Çalışmanın amacı, yeni medya haberlerindeki “kentsel mekân ve çocuk ilişkisine” yönelik söylemleri irdelemektir. Elde edilen veriler, hem kentsel mekânların oluşturulması/ tasarımında etkili olan kent yetkililerine önemli noktaları işaret etmesi, hem de konuyla ilgili çalışmak yapmak isteyen araştırmacılara başlangıç noktası oluşturabilecek bilgiler sağlaması adına önem taşımaktadır. Çalışmanın bulguları, kentsel mekân tasarımcılarına ve kent yöneticilerine konuyla ilgili önemli ipuçları sağlamakta ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Yeni medyada yayınlanan haberlerde kentsel mekân ve çocuk ilişkisine yönelik söylemleri ele alan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde kent, kentsel mekân ve çocuk kavramları arasındaki ilişki tanımlanmaya çalışılmıştır. Çalışma, kentsel mekân ve çocuk ilişkisini yeni medya haberciliği üzerinden göstermeyi amaç edindiği için ikinci bölüm, yeni medyada yayınlanan haberlere ayrılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, yeni medya haberlerinde çocuğun nasıl temsil edildiği/nelerle ilişkilendirildiği de irdelenmiştir. Üçüncü bölümde, metodoloji bilgileri verilmiş, dördüncü bölümde ise çalışmanın bulguları ve yorumları ortaya konulmuştur. Çalışma, genel değerlendirme ve öneriler kısmını içeren bir sonuç metniyle tamamlanmıştır.

## **Kent, Kentsel Mekân ve Çocuk İlişkisi**

Kentsel mekân ve çocuk ilişkisi ele alınırken açıklanması gereken ilk kavramlardan biri kenttir. Topal’a göre kent, farklı dönemlerde değişik anlamlara gelen dinamik bir yapıya sahip olduğu için literatürde kavrama yönelik ortak bir tanımlamaya rastlamak çok zordur (2004, s.276). En basit tanımıyla kent, insanların yaşamlarını sürdürdükleri mekân parçasıdır (Tunçer, 2015, s.276). Fiziksel açıdan bu şekilde tanımlanan kenti sosyolojik bakış açısıyla da değerlendirmek gerekmektedir (Özdemir, 2010, s.44). Buna göre, kenti heterojen grupları bünyesinde barındıran, kültürel sermayenin yoğunlaştığı yerler olarak nitelendirmek mümkündür. Kent, sadece yerleşme amaçlı inşayı değil, değişim ve dönüşüm süreci içerisinde yer alan, insanlarla varlık kazanan yaşamı niteleyen toplumsallığı da ifade etmektedir. Çünkü kentler, tek başına var olan statik birimler değil toplumla ilintili dinamik birimlerdir. Diğer

bir ifadeyle Keleş'e (2005, s.9) göre kentler, bağlı oldukları ekonomik ve toplumsal figürlerin birer minyatürü, fiziksel olarak yansımalarıdır.

Kent kavramının anlamsal ve fiziksel olarak yakın ilişki içerisinde bulunduğu kavramlardan biri de kentsel mekândır. Kentsel mekân, kentin üzerinde kurulan ve kentte yaşayanların kullanımına açık olan alanlardır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kentsel mekân, kenti niteleyen bir anlatımla ele alınmıştır.

Sosyolojik yönüne yapılan vurguyla dikkat çeken kentsel mekân, içerisinde barındırdığı kullanım alanlarını da benzer şekilde etkilemektedir. Henri Lefebvre'nin "kent hakkı" çözümlemesi, konuyla ilgili önemli tespitler içermektedir. Lefebvre'ye göre adil ve yaşanılabilir bir kent/kentsel mekân oluşumu, toplumun sınıflı yapısı içerisinde tüm katmanların kent yapısından dengeli bir şekilde faydalanmasıyla mümkündür. Lefebvre, kent hakkı çözümlemesinde, kentsel mekânların kullanım ve biçimlendirme hakkının sermaye sahipleri ve yöneticilerden, kentin asıl sahipleri olan topluma kaydırılması gerektiğini savunmaktadır (2016, s.45-51). Kentleşme hızının artmasıyla birlikte insanların, kamusal alanla olan ilişkisi sınırlandırılmıştır. Toplumlar izole edilmiş özel alanlara doğru itilmeye başlanmıştır. Bu durumdan en çok etkilenen gruplardan biri de çocuklardır.<sup>1</sup>

Hızlı kentleşme olgusuyla birlikte çocukların kent içerisindeki varlığı da değişmeye başlamaktadır. "Modernleşme, batılılaşma ve kapitalizm" gibi kavramlarla dönüşen kentsel mekânlar, biçimsel olarak değişmekte ve çocukları görmezden gelmektedir. Çocuklar farklı yerlere gitmek, sosyalleşmek, çevrelerinde olup bitenlerden haberdar olmak yerine ev içerisinde zaman geçirerek büyümektedir/hayatlarını sürdürmektedir.<sup>2</sup> Dolayısıyla evler, kentin geniş gerçekliğinin bir parçası olmak yerine, insanların/çocukların "zamanlarını" geçirdikleri mekânlar haline gelmektedir (Tonucci, 2005, s.184).

Ebeveynler, çocuklarının "güvenli" olduğunu düşündükleri alanlarda zaman geçirmeleri yönünde bir tutum ve davranış sergilemektedir. Güvenlik

---

<sup>1</sup> TDK'ya göre çocuk "anne karnında ya da bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insandır" (sozluk.gov.tr). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ise çocuk; "çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" şeklindedir (www.unicefturk.org).

<sup>2</sup> Çocuklar, telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlar üzerinden Youtube, Instagram, Facebook vb. uygulamaları kullanarak günlerini geçirebilmektedir.



arayışına ek olarak ailelerin konformist yaşam arzusu,<sup>3</sup> pek çok çalışmada “kentte çocuklar için bir yaşam alanı var mı?” sorusunu gündeme getirmektedir. Bu soruya cevap arayan bazı çalışmalar şunlardır:

Lucio, J. ve I’Anson, kentsel mekân ve çocuk ilişkisini “etkileşimci toplum” kavramıyla analiz etmektedir. Araştırmacılara göre etkileşimci toplum, çocukların yaşadıkları kentlerin bir parçası olabilmesi ve “onların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan mekânların var olabilmesiyle” mümkündür (2015, s.129). Gibson ve arkadaşları da bu ilişkiyi, “çocukluk” üzerinden açıklamaktadır. Çocukluk, bir alan olarak tasvir edilirken “oyunda bulunan” anlamına gelen söylemlerle kurulmaktadır (2015, s.322).

Yao ve arkadaşları, çocuğun kentsel mekânda var olma sürecini değerlendirdikleri çalışmasında çocuğun farklı motivasyonlar içerisinde aktif bir rol oynaması gerektiğini belirtmektedir. Çocuğun kentsel mekânla olan ilişkisi eğlenme temelli ise “nasıl oyun oynayacağını”, eğitim temelli ise “nasıl bilgileneneğini” kendisi belirlemelidir (2007, s.18). Yani çocuklara kararlarını kendileri verebilmesi ve sonuçlarını üstlenmesi gerektiği öğretilmelidir.

Churchman, belirli yaş aralıkları üzerine yaptığı çalışmasında “çocuk, ebeveyn ve kentsel mekân” kavramları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, çocuklar kentsel mekânları kullanırken ve/veya çocukların kentle olan ilişkisi ebeveynlerine bağımlı olarak gerçekleşmektedir (2003, s.110-111).

Cutumisu ve arkadaşları ise, yaptıkları çalışmada kentsel mekân-çocuk ilişkisini güvenlik ve mekân bilgisi üzerinden ele almıştır. Araştırmacılar, güvenlik çözümlemesini mahalle yapılanmasına dayandırmaktadır. Buna göre mahalledeki yaya ve araç durumu ile çocuğun fiziksel aktiviteleri arasındaki ilişki tespit edilmektedir. Mekân bilgisi ise çocukların yaşadıkları çevre hakkında sahip oldukları bilgilerle yapılı çevrenin daha iyi tespit edilmesini ortaya koymaktadır (2009, s.537).

Bulgularına yer verilen çalışmalar, çocukların kentsel mekânla olan ilişkisini farklı açılardan ortaya koymaktadır. Bu veriler, kentsel mekân ve çocuk arasında yakın bir bağ bulunduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen literatür taramasında “kentsel mekan ve çocuk” ilişkisini konu alan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Özellikle son yıllarda

---

<sup>3</sup> Kişisel ihtiyaçlarını giderebilmek adına, çocuklarını alışveriş merkezlerindeki yapay oyun alanlarında oynaması için bırakan ebeveynler, bu konuda bir örnek oluşturabilir.

dünyada ve Türkiye’de çocukların kentsel mekânla olan sınırlı ilişkisi ve bu süreçte çocuklara yeterince yer verilmemesi bu tür çalışmaların artması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla çalışma kapsamında kentsel mekân ve çocuk arasındaki ilişkinin görünür kılınması adına yeni medyada yayınlanan haberler incelenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın ikinci bölümünde yeni medya haberciliği farklı açılardan ele alınmıştır.

### **Yeni Medya Haberciliği**

Medya, sürekli teknolojiyle paralel olarak gelişim göstermektedir. Dolayısıyla teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, iletişim alanında da etkili olmaktadır. Bu bağlamda, teknik gelişmeler geleneksel medyayı da etkilemiş ve “yeni medya” kavramını gündeme getirmiştir (Kürkçü, 2016: s.31). Yeni medya teknolojilerinin ortaya çıkmasına, genellikle eski medyanın ortadan kaybolmasıyla ilgili anlatılar eşlik etmektedir. Yeni medya alanındaki gelişmeler, teknolojinin/dijitalleşmenin gündelik hayatımızda yarattığı dönüşümleri anlamamızı sağlamaktadır (Ballatore ve Natale, 2015, s.1). Bu doğrultuda, yeni medyanın dijitalleşmeyle birlikte internet ortamında yapılan medya alanı/aracı olduğunu söylemek mümkündür. Yeni medya, kısmen geleneksel medyayı içerisinde barındırırken kısmen de yeni sıfatı içerisinde bazı meslek alanlarının oluşmasını sağlamıştır.

Yeni medyayı diğer medya araçlarından farklı kılan özellik, kolaylıkla yeni alanlara eklenme özelliğine sahip olmasıdır. Yeni medya, yazılım olarak var olduğundan yalnızca yazılımı değiştirerek ya da yeni bir yazılım oluşturarak özellikler eklenebilmekte hatta içerikler yaratılabilmektedir (Manovich, 2018, s.60-61).

Yeni medya teknolojisiyle İnternet gazeteleri<sup>4</sup> olarak adlandırılan yeni kitle iletişim aracı, enformasyon akışını internet hızına taşıyarak gazeteciliğin temel ilkelerinin/reflektif pratiğini dönüştürmüş ve yeni medya haberciliğinin oluşmasını sağlamıştır (Van Der Haak vd, 2015, s.73). Günün her saatinde yayınlanabilen haberlerin olduğu bir yapıya bürünen yeni medya haberciliği,

---

<sup>4</sup> İnternet gazeteleri, yeni medya haberciliği içerisinde yer alan mecralardan sadece biridir. Yeni medya haberciliği içerisinde haber siteleri, haber portalları gibi çevrimiçi alanlar da yer almaktadır.

ses, görüntü, grafik ve okur yorumları gibi bileşenleri bir araya getirip (Kalsın, 2016, s.214) düz yazı şeklinde sunulan haberlerin yerini almıştır (Hülür ve Yaşın, 2017, s.10).

Yeni medya haberciliğinde ses, görüntü, metin, grafik, harita, okur yorumları ve daha farklı bileşenleri bir araya getiren dijital hikâye anlatımına dayalı haberler, yalnızca düz yazı şeklinde sunulan haberlerin yerini almıştır. Başka bir deyişle haber, yazı, görüntü ve sesin bir araya geldiği, okur veya izleyicinin herhangi bir ücret ödmeden hızlı ve kolay bir şekilde her yerden erişebildiği, sürekli güncellenen ve farklı araçlarla 24 saat boyunca yayınlanabildiği bir yapıya dönüşmüştür

Bucher ve Schumacher, yeni medya haberciliğinde iki sorunun cevaplanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, “haber biçimleri dikkat ve seçicilikle etkileşim içinde midir?” İkinci soruya “dikkat, istemli midir yoksa istemsiz midir, alıcıların amaçlarına ve doğrularına (kullanıcı-odaklı) mı bağlıdır yoksa bir kimsenin maruz kaldığı medyanın dikkat çekmesine/teşvik etmesine ve ipuçlarına (medya-odaklı) mı bağlıdır? (2016, s.223). Bu iki soruya verilen cevaplar ise şu şekilde kategorize edilmektedir<sup>5</sup>:

- Spesifik medya uyarıcılarına cevap olarak dikkat örüntülerinin ne ölçüde alıcının amacı tarafından harekete geçirildiğini bulmak için; teste katılan kişiler farklı görev koşulları olan bir Web sitesiyle yüz yüze gelmektedir.
- Dikkat örüntüleri ve medyanın farklı içerikleri arasındaki ilişkiyi sorgulamak için üç farklı gazete türü birlikte (yazılı gazete, çevrimiçi gazete ve dijital editasyon) incelenmelidir.
- Dikkat örüntülerinin, sunum biçimlerine nasıl bağlı oldukları öğrenilmelidir (Bucher ve Schumacher, 2016, s.225).

Gündelik hayatın neredeyse her alanı, yeni medya ve/veya yeni medya haberciliği içerisinde temsil edilebilmektedir. Yeni medya haberlerinde temsil edilen konular, farklı şekillerde değerlendirilerek ele alınan konuya yönelik ekonomi-politik ve sosyo-kültürel ipuçları elde edilebilir.

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda medyanın/yeni medyanın çocuğu ön plana alması üzerine bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, “çocuk dostu medya düzeni” bunlardan biridir. Akdağ’a göre, çocuk dostu bir medya düzeninin oluşturulması, öncelikli olarak çocuk haklarını ön

---

<sup>5</sup> Okurların haber okuma sürecindeki göz hareketleri, dikkatleri ve seçicilikleri arasında ilişki kurulmaktadır.

planda tutmak ve onları istismar/sömürüden korumak adına önemlidir. Çocuk dostu bir medya düzeni, çocukların da yetişkinler gibi kendi gündemleri olabileceğini kabul eden, çocuk katımlı bir iletişim ortamının kurulmasına bağlıdır. Çocukları sadece hakları ihlal edildiğinde konu alan habercilik anlayışı yerine çocukların gündemindeki konuları araştıran yeni bir medyaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan, çocuklara yönelik kurulan sitelerin sayısı kadar içeriklerinin de çocukları odak noktası yapan bir anlayışla üretilmesi önem taşımaktadır (2016, s.175).

Şirin'e göre çocuk dostu medya düzeni, çoklu medya okuryazarlığı çabasının bir sonucudur. Çocukları medyanın olumsuz etkilerinden korumak amacıyla yapılacak düzenlemelerden önce, medyanın içeriğine çocuğun öncelikli yüksek yararına dayalı bir anlayışın yansıtılması gerekir. Burada sorulması gereken ana soru şudur: Çocuk bakışına ve çocuk haklarına dayalı çocuk dostu iletişim ortamının hazırlanması için hangi düzenlemeler yapılmalıdır? Ulusal ve uluslararası düzenlemeler, medyaya erişimi sınırlandırmamalı aksine zararlı içerikten korumalıdır. Bu bağlamda çocuk ve medya ilişkisini etik ve hukuki olduğu kadar pedagojik boyutuyla da değerlendirmek gerekmektedir (2018, s.9-10). Yeni medyanın kazanımlarını ve kayıplarını değerlendiren bir medya pedagojisi anlayışı içerisinde, çocuk bireylerle yeni medya teknolojileri arasındaki ilişkinin daha kontrollü olması için ders içerikleri dikkatle hazırlanmalıdır (Kılınç ve Kılınç, 2018, s.16, 18). Yani çocuk dostu medya düzeni, çocukları merkeze alan ve onların fikir ve düşüncelerini dikkate alan bir yapıda olmalıdır.

Konu bütünlüğünü güçlendirmesi adına yeni medya haberciliğinde çocuk olgusunu irdeleyen bazı çalışmaların bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Arslan (2019, s.115-116), "Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çocuğa ve Kadına Yönelik Olarak Önerilen Özel Haber Dili" adlı çalışmasında çocukları, yeni medya içerisinde yer alan sosyal medyayla olan ilişkileri çerçevesinde incelemiştir. Çalışmada, gittikçe artan kadın ve çocuk cinayetleri haberlerinin medyada yer alması, toplumsal farkındalığı artırmak adına önemli görülmektedir.

Atalay (2019, s.179) da Arslan gibi yeni medya teknolojileri içerisinde çocuk kavramını incelemiştir. Atalay'a göre, yeni medya teknolojilerinin toplumlarla etkileşimi arttıkça dijital kapitalizm, her şeyi metalaştırma imkânı elde etmektedir. Kapitalizmin dijital dünyadaki yansımalarına çocuklar hem

tüketici hem de meta olarak dâhil edilmiştir. YouTube ve benzeri sosyal medya mecraları için Türkiye’de yasal kullanım yaşı on üçtür fakat yaş ortalaması bu sınırın çok altına inmiş durumdadır. Çocuklar, sosyal medyayı kullanım sürecinde psikolojik ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkileyecek bir sürecin içerisine girebilmektedir.

Bulck ve ark. yaptıkları çalışmalarında, yeni medya ve çocuk ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların daha sağlıklı olması için bazı çözümlerde bulunmaktadır. Yazarlara göre, medya ve çocuk üzerine yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin üzerine odaklanması ve ebeveynlerden elde edilen sonuçlarla çocuklar adına bir söylem inşa edilmesi sakıncalıdır. Çalışmada, medya alanına yönelik yapılan araştırmalarda, çocukların kendilerinin özne konusunda yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (2016: s.35).

Yeni medya haberlerinde çocuk olgusunu irdeleyen çalışmaların odak noktası, çocuk dostu bir medya düzenine yapılan vurgudur. Bu düzenin oluşturulabilmesi adına, medya okuryazarlığına önem verilmesi, ebeveynlerin ve çocukların ayrı ayrı bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Böylece çocukların, kentsel mekân içerisindeki talepleri, istek ve şikâyetleri doğrudan öğrenilebilecektir.

## Yöntem

Bu çalışmada, haber metinlerinde “kentsel mekân ve çocuk ilişkisi” irdelenerek, konuyla ilgili anlamsal/metinsel ve sosyo-politik ilişkilere yer verildiğinden “eleştirel söylem analizi” yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Eleştirel söylem analizi, sözlü ve yazınsal metinleri inceleyerek metin içerisinde yer alan unsurlardan hareketle daha derin anlamları ortaya çıkaran bir yöntemdir. Eleştirel söylem analizi, bir yöntem olmakla birlikte bir çalışma alanını da kapsamaktadır. Eleştirel söylem analizi, 1970’lerde eleştirel dil bilim çalışmalarına paralel olarak ortaya çıkmıştır (Fairclough ve Graham, 2003, s.189).

Eleştirel söylem analizi, “İnsanların bilgilerini, değerlerini, görüşlerini, inançlarını, sosyal ilişkilerini, değerlendirmelerini, psikolojik ve sosyal yapılarını, kişiliklerini, kimliklerini, niyetlerini, yargılarını ve algılamalarını yansıtan söylemi inceleyerek bilimsel araştırmaların kullanımına sunan söylem çözümlemesi gün geçtikçe daha fazla araştırmada ve daha fazla bilimsel

alandaki kullanılan bir yöntemdir.” (Gür, 2013, s.189). Dilin sosyal yapıdaki etkinliğini belirleyip betimlemekten çok, bunu nasıl ve niçin yaptığını inceleyen eleştirel söylem analizinde ön plana çıkan isimler, Teun Van Dijk, Norman Fairclough ve Ruth Wodak olarak sıralanabilir.

Van Dijk’ın eleştirel söylem analizinde ortaya koyduğu temel kavramlardan ikisi makro ve mikro düzeydir. Makro düzeyde incelenen ses, görsel veya yazınsal içerikli unsurlarda inşa edilen tahakküm yapıları ortaya konulurken mikro düzeyde ise dilin kullanımı, tanımladığı söylem üzerinde durulmaktadır.

Van Dijk’ın haber çözümlemesinde ortaya koyduğu model, “makro ve mikro” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Makro yapı bölümü iki başlık içerisinde incelenmektedir: “Tematik çözümleme ve şematik çözümleme.” Makro çözümlemede haber metinleri, başlık ve girişte yer alan ifadeler kullanılmaktadır. Burada yapılan çözümlemeyle metin özetlenmekte ve haberin teması, haber kaynakları, ardalın ve bağlam bilgisi öğrenilebilmektedir (Özer, 2011, s.83). Mikro yapıda ise “sentaktik çözümleme, kelimeler arası bölgesel uyum, sözcük seçimleri ve retorik” çözümlemeleri yapılır. Haberin mikro analizi, cümle yapılarından, sözcük seçimlerine ve yan anlamlarına kadar haber metninin derinlemesine analizini içermektedir (Akca, 2009, s.101).

Eleştirel söylem analizlerini dil bilimsel analiz (gramer analizi) ve metinler arası analiz (dil ve güç, iktidar ilişkileri vb.) olmak üzere iki noktaya ayıran Fairclough, eleştirel söylem çözümlemesinde üç noktayı ön plana çıkarmaktadır. Bunlar: “Metin, söylem uygulaması (üretim ve tüketim süreçleri), ve sosyokültürel uygulamalardır.” Bu noktalar, Van Dijk’ın ideolojik çözümlemedeki, söylem, sosyo-bilişim ve sosyal çözümleme (sosyal yapıların çözümlenmesi) boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Van Dijk söylem ve sosyal boyut arasındaki ilişkinin zihinsel modellerce gerçekleştirildiğini savunurken Fairclough ise bu görevin söylem uygulamaları (metin üretimi ve tüketimi) tarafından yerine getirildiğini ileri sürmektedir (Mora, 2008, s.21).

Wodak ise eleştirel söylem analizinde “ideoloji ve güç ilişkilerini” ön plana çıkarmaktadır. Wodak’a göre, dil ve söylem arasındaki ilişki incelenerek toplum/yapı içerisindeki eşitsizlikler, görmezden gelinen noktalar ve tahakküm ilişkileri ortaya konulabilir. Belirli kıstaslarla veya belirli tematik çerçevelerle yapılan analizlerde birden çok alana yönelik verilere ulaşılabilir. Diğer bir ifadeyle Wodak’a (2001, s.3, 11) göre eleştirel söylem analizi, dilbilim, psikoloji ve sosyal bilimlerle yakından ilgilidir. Bununla birlikte pratiğe

ve/veya teoriye dair olan temaların analizinde “retorik, üslup, grammer vb.” dilsel unsurlar oldukça önemlidir.

Eleştirel söylem çözümlemesinin yukarıda ana hatlarıyla açıklanan üç uygulamasından da anlaşılacağı gibi bu yöntemde araştırmacılar kendi bakış açılarına, araştırdıkları konunun özelliklerine göre ve eldeki verilerin niteliğine göre değişik uygulamalar ortaya koymuşlardır. Buna rağmen çalışmaların ana kısmında dilsel ürünün özellikleri; psikolojik, sosyolojik, tarihsel ve kültürel altyapı olarak tanımlanabilecek bağlam ve söylem-üretici-algılayan ilişkisinin incelenmesi yer almaktadır (Gür, 2013, s.199).

### *Evren ve Örnekleme*

Bu çalışmanın evreni, yeni medya haberciliği yapan internet gazeteleri ve haber siteleridir. Çalışmanın örnekleme ise internet sitelerinin tıklanma ve internet sitelerinde geçirilen zaman dilimini detaylı bir şekilde ortaya koyan Alexa.com adlı sitenin verilerine göre belirlenmiştir. Alexa.com verilerine göre,<sup>6</sup> 1 Haziran- 1 Temmuz 2019 tarihleri arasında yeni medya haberciliği yapan siteler içerisinde yer alan ilk beş site analiz edilmiştir. Bu gazete/haber siteleri, “ensonhaber.com, hurriyet.com.tr, aksam.com.tr, mynet.com ve sözcü.com.tr” adlı gazete/haber siteleridir.<sup>7</sup> Dolayısıyla adı geçen sitelerde yayınlanan haber metinlerinden elde edilen veriler, yeni medya haberciliğine/haberlerine ilişkin veriler olarak genel bir çerçevede değerlendirilmiştir.

### *Araştırma Soruları ve Varsayımı*

Araştırmanın varsayımı, “çocuklar gündelik hayatta fiziksel ve ruhsal tehditlerle karşılaştıkları için kent içerisindeki kamusal alanları kısıtlı kullanmaktadır” şeklindedir. Çalışma kapsamında, yeni medyada yayınlanan haberlerde “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisini ortaya koymak adına cevaplanmaya çalışılan 3 araştırma sorusu belirlenmiştir:

- Yeni medyada yayınlanan haberlerde “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisi, hangi söylemlerle/kategorilere inşa edilmektedir?

<sup>6</sup> Alexa.com verileri, kullanıcıların/okurların Türkiye’de ziyaret ettiği sitelerin tıklanma ve ziyaret esnasında ayırdıkları zaman dilimini detaylı olarak gösteren güvenilir bir site olması sebebiyle seçilmiştir.

<sup>7</sup> Alexa verilerine göre, ensonhaber.com 6.sırada, hurriyet.com.tr 14.sırada, aksam.com.tr 16.sırada, sözcü.com.tr 20.sırada ve mynet.com 22. sırada yer almaktadır.

- Yeni medya yayınlanan haberlerde “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisi kurulurken ortaya konulan sorunlar nelerdir?
- Yeni medya yayınlanan haberlerde “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisi kurulurken önerilen çözümler nelerdir?

### *Kapsam ve Sınırlılıkları*

Araştırmanın zamansal kapsamı 1 Haziran- 1 Temmuz 2019 olarak belirlenmiştir. Evren ve örneklem kısmında belirtilen haber siteleri dışında kalan internet ve haber sitelerinde yer alan veriler, araştırmanın sınırlı tarafını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan mynet.com adlı haber sitesinde, araştırma kapsamında belirlenen süre içerisinde doğrudan “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisini içeren bir haber metni yayınlanmadığı için bu sitenin haberleri, analiz edilememiştir. Ayrıca araştırma kapsamında yer verilen haber sitelerinden biri olan “aksam.com.tr” adlı gazetenin arşivleme sisteminde konuyla ilgili verilerin sadece 1-17 Haziran arası yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma kapsamında analiz edilen diğer 4 gazete/haber sitesi 1 aylık süre zarfında incelenirken aksam.com.tr’de yayınlanan haberler, 17 günlük süre içerisinde incelenebilmiştir.

### *Verilerin Elde Edilmesi ve Kullanılan Model*

Araştırmada analiz edilen haber metinlerine yeni medya haberciliğinin temel özelliklerinden biri olan “depolama ve arşivleme” kullanılarak ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle analiz edilen haber siteleri ve internet gazetelerinin arama butonuna “çocuk” anahtar kavramı yazılarak, çocukla ilgili haberlere ulaşılmıştır. Kapsam ve Sınırlılıklar kısmında belirtilen zaman dilimi içerisinde analiz edilmek üzere belirlenen habercilik siteleri içerisinde “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisiyle ilgili olan haber metinleri belirlenmiştir. Çalışmanın konusu ve amacına uygun olarak amaçsal örnekleme tekniğiyle “kentsel mekân ve çocuk” ilişkisini en iyi yansıttığı düşünülen bu haber metinleri, eleştirel söylem analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Haber metinleri, ön bir inceleme sonucu belirlenen şu kategorilere göre çözümlenmiştir:

- Çocuk ve Oyun Alanları
- Çocuk ve Sosyal Aktivite Alanları
- Çocuk ve Eğitim Alanları



## Yeni Medya Haberlerinde Çocukların Kentsel Mekân İçerisindeki Konumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmacının ön inceleme sonucu belirlediği kategorilere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumlarla yeni medyanın gündelik hayatta çocukların kentsel mekân içerisindeki talepleri/ çocuklara uygun olması gereken bazı kentsel mekânlar farklı açılardan ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### *Çocuk ve Oyun Alanları*

Bu kategori içerisinde, çocukların kentsel mekânlarda vakit geçirdiği/ vakit geçirmesi gereken temel kamusal mekânlardan biri olan oyun alanları ele alınmıştır. Burada çocukların park, sokak ve yeşil alan gibi oyun alanlarında nasıl temsil edildikleri haber metinleri üzerine analiz edilmiştir. Oyun alanları kategorisi kapsamında ensonhaber.com, sözcü.com.tr ve hürriyet.com.tr adlı sitelerde yayınlanan haber metinleri analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları göre çocukların, oyun alanlarında farklı tehlikelerle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir.

Ensonhaber.com'da, "Çocuk parkı girişine pitbull zincirlediler" başlıklı<sup>8</sup> (27.06.2019) ve "Bursa'da çocuk parkındaki yılanlar panik yarattı" başlıklı haber metinlerinde (29.06.2019) çocukların hem doğal hem de önlem alınmadığı için bir takım tehlikelerle karşılaştığı görülmektedir. Pitbull içerikli haber metninde yer alan ifadeler,<sup>9</sup> çocukların köpeklerden korktukları için temel oyun/zaman geçirme alanlarına erişemediklerini göstermektedir. Yılan gibi ölümcül tehlikeler saçan bir hayvanın çocukların oyun alanlarına erişebilmesi ise ilgili birimlerin bu konuda bir tedbirsizliğin göstergesidir. Sözcü.com.tr'de (20.06.2019) "Çocuk parkında elektrik çarpan çocuk hayatını kaybetti" başlıklı haber metninde, yine ihmalden kaynaklı bir tehdidin varlığı

---

<sup>8</sup> Pitbull, 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu'na göre, Türkiye'de üretilmesi, sahiplendirilmesi dahi yasak olan bir köpek türüdür.

<sup>9</sup> "Muhtar Yesirci, Gördüğümüz alan Ceditiye Mahallesi Fettah Bey Parkı. Saat 01.00 civarında kimliğini tespit edemediğimiz şahıslar, köpekleri parka bırakmışlar. Pitbull cinsi köpekler. Çocuklar parka giremediler korkudan"

görülmektedir. Haber metninde, 12 yaşındaki çocuğun parkta oyun oynarken elektrik çarpması sonucu hayatını kaybettiği anlatılmaktadır.<sup>10</sup> Haberde, bu tehlikenin giderilmesi adına yerel anlamdaki bazı birimlerin sürekli bilgilendirildiği belirtilmekte ve sorumluların cezalandırılması talep edilmektedir.<sup>11</sup> İlgili kurum ve kuruluşların bu süreci daha dikkatle incelemesi ve çocukların kentsel mekân içerisinde en çok kullandığı alanlardan biri olan parkların güvenliğine daha çok önem vermesi gerekmektedir. Aksi takdirde çocukların kentsel mekân içerisindeki geçirdikleri zamanın kaliteli ve verimli olmasını sağlamak mümkün görünmemektedir.

“Ataşehir’de parkta çekirdek poşetinde uyuşturucu sattı” başlıklı haber metni, (30.06.2019) çocuklar için, doğal oyun alanlarında karşılaştıkları farklı bir tehlikenin altını çizmektedir. Haber içeriğinde yer alan ifadeler<sup>12</sup>, öncelikle çocuklara ayrılan bir kentsel mekânın, güvenlik dışı alanlara dönüştürülmeye çalışıldığını göstermektedir. Parkta çekirdek poşetinde uyuşturucu satılması, çocukları kötü alışkanlıklara itecek bu davranışların kent yöneticileri ve emniyet mensubu gibi kişi/kuruluşların kontrolü altında olmadığını göstermektedir. Özentî ve merak duygularının gelişme sürecinde olan çocuklar için bu durum oldukça tehlikeli olabilir ve kalıcı hasarlar bırakan sonuçların doğmasına yol açabilir.

Oyun alanları içerisinde sayılan bir diğer kamusal mekân sokaklardır. Kentlerde nüfus yoğunluğunun artmasıyla birlikte araç sayısının artması çok katlı binaların çoğalması sonucu sokaklar çocukların kullanım alanları dışına kaymaya başlamıştır. Hürriyet.com.tr adlı internet gazetesinde “Apartman önünde oyun oynayan çocuğa ve ailesine dayak” başlıklı<sup>13</sup> (26.06.2019) ve “Sokakta çocukların oyun oynamasına sinirlenip dehşet saçtı” başlıklı<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> “Murat-Birten Bağlan çiftinin iki çocuğundan küçük olan 12 yaşındaki Onur Bağlan arkadaşlarıyla birlikte evlerinin önünde bulunan Hüseyin Aksoy Parkı’nda oynamak için dışarı çıktı. İddiaya göre arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayan küçük çocuk, parkın içerisinde bulunan aydınlatma direğinin yanından geçerken elektrik akımına kapıldı.”

<sup>11</sup> “Ben sürekli park bahçeleri, beyaz masayı arıyorum. Dün köpek orada elektriğe tutuldu. Burada kimin sorumluluğu varsa cezasını çeksin. Bugün Onur gitti yarın başka Onurlar gitmesin.”

<sup>12</sup> “Polis ekipleri, İçerenköy Mahallesi Huzur Hoca Caddesi’nde bulunan parka uyuşturucu satmak için geldiği belirlenen Türkmenistan uyruklu 41 yaşındaki Gülran K.’yi yakaladı”

<sup>13</sup> “Özen Ailesi’nin 5 yaşındaki çocukları C.D.Ö., arkadaşlarıyla oyun oynamak için sokağa çıktı. Aynı sokaktaki bir apartmanın kapısının önünde oynarken rahatsız olan kadın, dışarıya çıkıp çocuğu dövdü.”

<sup>14</sup> “Denizli’de çocukların sokakta oynamalarına ve kadınların kapı önünde oturmasına kızan şahıs ile çocukların aileleri arasında meydan muhaberesi gibi kavga yaşandı”.

(22.06.2019) haberler kamusal alanın bir parçası olan sokağın, çocukların şiddete uğradığı bir alana dönüştüğünü göstermektedir. 26.06.2019 tarihli haber metninde 5 yaşındaki bir çocuğun sokakta top oynamasından rahatsız olan birinin önce çocuğu sonra da ebeveynlerini darp ettiği belirtilmektedir. Geçmişte, çocuklar günlerinin önemli bir kısmını sokakta geçirirlerdi. Kapı önünde oturan komşularsa onları dışarıdan gelecek tehlikelere karşı korurdu. Son dönemlerde kamusal alanların kullanım sıklığının azalması bu durumu tersine çevirmekte ve çocuklar, günün önemli kısmını evlerinde geçirmektedir. Çocuklar, evlerinin bulunduğu sokakta dahi sınırlı zaman harcamaktadır. Geçmişte bir güvenlik unsuru olan komşular ise çocuklar için bizzat tehlike unsuru olabilmektedir. Özellikle çocuklar için önemli sayılabilecek kentsel mekânlardan biri olan sokak, çocukların çocukluğunu yaşayabilecekleri bir alan olmaktan uzaklaşmaktadır. Çocukların vakit geçirebileceği kamusal alanlar, bu tür tehlikelerden arındırılmadığı için ebeveynler onlar adına endişe duymakta ve çocukları gündelik hayat içerisinde büyüyecekleri doğal kentsel mekânlardan ziyade alışveriş merkezleri gibi yapay alanlara yönlendirmektedir. Bu süreç, çocukların her şeyi önceden belirlenmiş bir programlamayla büyümelerine ve gündelik hayat içerisinde karşılaşabilecekleri zorluklarda/ilişkilerde güçsüz kalmalarına neden olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle geçmişte, “uçurtma uçurulan, misket oynanan, ip atlanan, taş oyunları-top oyunları oynanan” başlıca alanlardan biri olan sokak ile çocukların artık sınırlı etkileşimi söz konusu olmaktadır. Çocukların psiko-motor gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi ve fiziksel ve ruhsal oluşumlarının doğalarına uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi açısından kent yöneticilerinin, çocukların sokaklarda güvenli ve verimli bir şekilde zaman geçirmelerini sağlamak adına gereken önlemleri alması ve uygulamalarını bu yönde geliştirmesi gerekmektedir.

### ***Çocuk ve Sosyal Aktiviteler***

Bu kategori altında kentsel mekân içerisinde çocuklar için olması gereken sosyal aktivite mekânları irdelenmiştir. Yüzme, spor, boş zaman değerlendirme gibi sosyal aktivitelerin olması gereken alanlardan ziyade tehlikeli olabilecek mekânlarda gerçekleşmesi ve karşılaşılan sonuçları üzerinde durulmuştur. “Çocuklar Gezi Parkı’ndaki havuzda serinledi” başlıklı (25.06.2019) ve “Batmanlı çocuklar süs havuzlarında serinledi” başlıklı (16.06.2019) haber

metinlerinde çocukların sıcaklara dayanamayarak ss havuzlarına girdikleri ifade edilmektedir. Çocuklar serinleme mekânları olarak ss havuzları, dere-ler ve su birikintileri gibi alanları kullandıklarında “boğulma, elektrik akımına kapılma, su yoluyla bulaşan hastalıklara yakalanma ve hayatlarını kaybetme” gibi tehlikelerle karşılaşmaktadır. 14.06.2019 tarihli haberde de Şırnak'ta, yaşları 9-13 arasında değişen bir grup çocuğun yaşadıkları ilçeye yakın olan bir köye giderek burada yüzdükleri belirtilmektedir. “Şırnaklı çocuklar soluğu derede alıyor” başlıklı haberde farklı bir tehlike daha ortaya çıkmaktadır. Tehlike farklılaşmakta fakat çocukların talepleri aynı olmaktadır. “Suriyeli çocuk su birikintisinde boğuldu” ana başlıklı (06.06.2019) haberde, 16 yaşındaki bir çocuğun Adana'da serinlemek için girdiği suda hayatını kaybettiği belirtilmekte ve haber durumun tehlikesinin somut örneğini oluşturmaktadır. 25.06.2019 tarihli haber metninin inşa edildiği söylem oldukça sakıncalı ve çocukların hangi tehlikelerle karşı karşıya kaldıklarını görmezden gelici ve sakıncalıdır.<sup>15</sup> 16.06.2019 tarihli haberde ise dikkat çeken ilk nokta tehlikenin farkındalığıdır.<sup>16</sup> Özellikle yaz aylarında serinlemek adına kentsel mekân içerisinde uygun yer bulamayan çocuklar, kentin farklı yerlerinde yer alan ss havuzlarına girerek serinlemeye çalışmaktadır. Havuzun kirliliği ve elektrik tehlikesine karşı çocuklar sadece serinlemek adına bilinçli/bilinçsiz bir şekilde hayatlarını riske atmaktadır. Başka çareleri olmadığını belirten çocukların ss havuzlarındaki elektrik akımlarına kapılma ve boğulma gibi tehlikeleri hakkında bilinçli olabilecek bir yaş grubunda olmadıkları gözden kaçırılmamalıdır. Çocukların, kent içerisinde serinlemek adına yetkililerden kaliteli zaman geçirebilmeleri için havuz talep ettikleri de belirtilmiştir.<sup>17</sup> Ana başlık ve alt başlıktaki bilgiler, ara başlıklarla<sup>18</sup> birleştinde havuz/serinlemek için kullanılan tehlikeli mekânların sırf daha erişilebilir olduğundan çocuklar için öncelikli kullanıldığı görülmektedir. Bu yüzden bahsi geçen tehlikelere karşı çocukları korumak adına öncelikle kentsel

<sup>15</sup> “Sıcak havadan bunalan çocuklar, Taksim Gezi Parkı'ndaki ss havuzuna girerek sıcak havanın tadını çıkardı.” “Park içerisindeki havuzda yüzen ve oyunlar oynayan çocuklar, çevredekilerin ilgi odağı oldu.”

<sup>16</sup> “Haberde yer alan ifade şu şekildedir: “Gercüş'te yaz aylarında artan sıcaklıklara dayanamayan çocuklar, tehlikeye aldırış etmeden Bağlarbaşı Mahallesi Kazım Koyuncu Bulvarı'nda bulunan ss havuzuna girdi.”

<sup>17</sup> “Çocuklar, havaların sıcak olmasından dolayı ss havuzlarına girdiklerini söylediler. Çocuklar, kentte havuz olmadığını ve serinlemek için başka bir çarelerinin olmadığını belirterek, yetkililerden ilçeye havuz yapılmasını istediler.”

<sup>18</sup> “Serinlemek için girdi”, “Vatandaşlar çıkardı”, “Bir Suriyeli daha denizde kayboldu”, “Boğulma sayısı şimdiden 5'e yükseldi.”

mekân içerisinde kullanışlı, tehlikesiz ve ulaşılabilirliği kolay serinleme alanlarına yer verilmelidir. Ayrıca hem çocukların hem de ebeveynlerin bu tehlikeler karşısında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle sadece kent yönetiminde değil bu tür tehlikelerin/zararların neler olabileceğini öngören vatandaşların da bu noktada çocukların talep ve beklentilerini kent yöneticilerine iletmeleri gerekmektedir.

Sosyal aktivite kategorisinde ayrıca spor ve piknik temalı alanlar da ele alınmıştır. Ensonhaber.com adlı haber sitesinde 22.06.2019 tarihinde “Boş araziye halı seren çocukların futbol aşkı” başlığıyla yayınlanan haber metninde, çocukların kendilerine bir sosyal aktivite zemini hazırlama süreçleri dile getirilmektedir. Çocuklar, taşlarla dolu olan bir alanı temizleyerek evlerinden getirdikleri halı ve kilimleri bu alana sermiştir. Bir halı sahaya benzetmeye çalıştıkları alanda futbol oynamışlardır. Haber metni, çocukların kent içerisinde ilgileri doğrultusunda bir sosyal aktivite gerçekleştirmek ve kendilerine ait bir kentsel mekân/alan inşa etmek adına yaptıkları bir davranışı ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların sosyal aktivitelerini daha konforlu gerçekleştirebilecekleri alanlara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Yine aynı sitede yayınlanan “Yürüyen merdivende oynayan çocuklar” (07.06.2019) başlıklı haber metni de<sup>19</sup> çocukların kentsel alan içerisinde oyun oynayacak alanlar bulamadıkları için kendileri adına tehlike oluşturabilecek noktaları kestirmeden oyun oynadıklarını göstermektedir. Haberler farklı olmakla birlikte sorun tektir. Çocuklara kent içerisinde ayrılan mekânlar yetersizdir. Bu yüzden de çocuklar doğal oyun alanlarında oynamak yerine karşılaşabilecekleri tehlikeleri göz önüne almadan risk taşıyan alanlarda zaman geçirmektedir. Gerekli önlemler alınmadığı için çocukların, ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri sosyal aktivitelerde dahi zarara uğrayabildiğini/hayatlarını kaybedebildiğini gösteren söylemler karşımıza çıkmaktadır.

---

<sup>19</sup> “Taksim Metro İstasyonu'nun girişindeki yürüyen merdivenleri adeta kaydırak gibi kullanan çocukların tehlikeli oyunu görenleri hayrete düşürdü.”

## Çocuk ve Eğitim Mekânları

Çocuklar için eğitim hakkı en temel hak kapsamında ele alınmaktadır.<sup>20</sup> Dil, din, ırk gibi hiçbir ayırım gözetmeden kullandırılması öngörülen eğitim hakkının ulaşılabilir olması da gerekmektedir. Hem temel eğitim hem dini eğitim mekânlarında çocukların karşılaştıkları sorunlar bu kategori içinde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Ensonhaber.com'da (12.06.2019) tarihinde "Kreşte 2 yaşındaki çocuk darbedildi" başlığıyla yayınlanan haber metni, çocuğun eğitim hayatının daha ilk aşamasında şiddetle karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Haberin alt başlığında yer alan ifadeler<sup>21</sup>, bir eğitim mekânında yer almaması gereken ve cezai yaptırımları dahi bulunan şiddetle karşı karşıya kalabildiklerini göstermektedir. Olayın bir kreşte meydana gelmesi, konunun vahametini daha da artırmaktadır. Çocuğun kendini hiçbir şekilde savunmadığı bir yaşta darp edilmesi, onun tüm eğitim kurumuna olan güvenini yıkabilir ve çocuk eğitime erişim hakkından yoksun bırakılabilir.

"Camide üzerine ayakkabı dolabı devrilen çocuk öldü" başlıklı ensonhaber.com'a ait haberde<sup>22</sup> (20.06.2019) ve "7 yaşındaki çocuk Kur'an kursunda feci şekilde öldü!" başlıklı sözcü gazetesi haberinde çocukların dini eğitim aldıkları ibadethane mekanlarında bazı tehlikelerle karşılaşabildiğini göstermektedir. Toplumun temel dinamiklerinden biri olan dini bilgileri edinmek üzere gittikleri mekânlarda risk taşıyan unsurların bulunması çocuklar için bu alanların tehlikeli olduğunu göstermektedir. Çocukların eğitimlerinin aksamaması için eğitim alanlarına güven duyabilmeleri sağlanmalı, eğitsel mekânların içerisindeki fiziksel unsurlardan (mekân içerisinde bulunan dolap vb. eşyaların duvarlara iyi monte edilmesi gibi) kaynaklı zarar görmemelerini sağlayacak önlemler alınmalıdır.

---

<sup>20</sup> Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 28. Madde [https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf) Erişim Tarihi: 20.07.2019).

<sup>21</sup> "Antalya'da yaşayan açıcı H.Y., özel bir kreşe bıraktığı 2 yaşındaki erkek çocuğunun şiddet gördüğünü ileri sürerek savcılığa suç duyurusunda bulundu."

<sup>22</sup> "Kocaeli'de Kur'an kursuna kayıt yaptırmak için babasıyla camiye giden 7 yaşındaki çocuk, üzerine ayakkabı dolabı devrilmesi sonucu yaşamını yitirdi."

## Sonuç ve Tartışma

Yeni medyada yayınlanan haberlerde yer alan kentsel mekânlardaki çocukların temsilini konu edinen bu çalışma, medyanın “gündelik hayat içerisindeki sorunları tanımlama” özelliği üzerine inşa edilmiştir. Çocukların gündelik kullanım alanlarını verimli kullanamadıkları gerçeği yeni medya haberlerindeki farklı söylemlerle gösterilmeye çalışılmıştır. Kentsel mekân ve çocuk ilişkisinin yeni medyada yayınlanan haberlerde “oyun, sosyal aktivite ve eğitim alanları” gibi kategorilerle inşa edildiği ve bu kategorilere bağlı söylemlerle kurulduğu görülmüştür.

Çalışma bulguları, çocukların risk taşıyan bölgelerde zaman geçirdiklerinde bu konuda gerekli önlemlerin alınmadığı için bedelini canlarıyla bile ödediklerini göstermektedir. Kentsel mekân çocuk ilişkisinin yeni medya haberlerindeki örnekleri, “şiddet, uyuşturucu, yetersizlik ve güvensizlik” söylemleriyle yayınlanmıştır. Çocuklar, sokak gibi kentsel mekânlarda ve eğitim gördükleri kreşte şiddet görmekte, park gibi kentsel mekânlarda uyuşturucuyla tanışmakta, serinlemek için süs havuzlarını ve su birikintilerini kullanmakta ve sosyal aktivitelerini gerçekleştirmek istedikleri piknik alanlarında hayatlarını kaybetmektedir. Yeni medya haberleri söylemlerinde, çocukların kentsel mekânlardaki en büyük iki sorununun, “güvensizlik ve yetersizlik” olduğu söylenebilir. Çocukların yaşadıkları kentlerde ihtiyaç ve motivasyonlarını kolay erişilebilir fakat hiçbir güvenlik önleminin alınmadığı mekânlarda gidermeye çalıştıkları görülmüştür. Çocuklarla ilgili tüm kamusal alanlarda onların fiziksel ve ruhsal güvenliklerini koruma altına almakla yükümlü olan yetkililerin bu konuda bir ihmalleri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Çocuklar, kendilerine en yakın olan bu mekânların ne gibi riskler taşıdığını hesaplamadan kullanmaktadır. Örneğin, haber örneklerinde görüldüğü üzere çocuklar, serinleme ihtiyaçlarını gidermek adına kent içerisindeki süs havuzlarını veya su birikintisi içeren mekânları kullanmaktadır. Bu ihtiyaçların çocuklar tarafından giderilmeye çalışılması, sudan bulaşan hastalıklardan/elektrik çarpmasından hayatlarını kaybetmelerine kadar her türlü tehlikeyi beraberinde getirmektedir. Yetersizlik sorunsalında dikkat çeken bir başka örnekte futbol oynamak için ihtiyaç duydukları halı saha olmadığından evden getirdikleri halıları sokağa sererek kendilerine top oynama alanı inşa eden çocukları konu edinen haber metnidir. Çocukların kentsel mekânların

yetersizliği yanında bir diğer sorun ise güvensizliktir. Bu güvensizlik, çocukların kentsel mekân içerisinde karşılaştıkları tehlikeler sonucu oluşan bir duygu sürecidir. Çocuklar temel oyun alanlarından biri olan/olması gereken parkta ve sokakta, “şiddet ve kötü alışkanlıklar” gibi tehlikelere maruz kaldıklarında bu mekânları özgürce kullanmakta sıkıntı yaşamaktadır.

Çocukların kentsel mekânlarda yaşadıkları sorunların çözümlerine yönelik ipuçlarını da yeni medya haberleri söylemlerinde bulmak mümkündür. Çocuklar ve ebeveynleri, yukarıda bahsi geçen sorunların çözümü adına çocuklar için gerekli olan kentsel mekânlardaki eksikliğin giderilmesi ve bu mekânların güvenli/farklı tehlikelerden arındırılmış alanlara dönüştürülmesiyle çözüleceğini belirtmektedir. Bahsi geçen güvenlik olgusu, sadece kentsel mekânların fiziksel tehlikelerden arındırılmasıyla ilgili değildir; aynı zamanda kentsel mekânların sosyo-psikolojik yönden güvenliğini de içermektedir. Diğer bir deyişle çocukların kentsel mekân içerisinde aktif olabilmeleri ve kendilerine ayrılan alanları daha verimli kullanabilmeleri için bu güvensizliğin ve eksikliğin giderilmesi gerekmektedir.

Bu tür haberlerin son zamanlarda sıklıkla gündeme gelmesi, araştırmacıların ilgisini kent içerisindeki çocukların varlığını irdelemeye yönlendirmiş, sorunları ortaya koyan akademik araştırmalar ve çözüm önerileri sunan raporlar eskiye göre artış göstermiştir. Konuyla ilgili çalışmaların artması, kamusal alanların kentte yaşayan herkes tarafından eşit derece kullanımına açılması ve konuya yönelik farkındalığın sağlanması adına oldukça önemli görülmektedir. Yeni medyada yayınlanan haberlerde “kentsel mekân ve çocuk ilişkisini” doğrudan ortaya koyan söylemleri irdelemek isteyen araştırmacılar, yapacakları çalışmalarda şu üç öneriyi dikkate alabilir ve çalışmalarının kapsamını genişletebilir:

- Yeni medya haberciliğinde sadece yazılı basın değil; görsel-işitsel basın da kapsama dâhil edilerek araştırma genişletebilir.
- Zamansal süreç, 1 ay yerine daha uzun süreye çıkarılabilir.
- Bu çalışma kapsamında ele alınan kategoriler de genişletilebilir ve daha detaylı ele alınabilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Urban Space and Child in New Media News**

\*

Zehra Kurt

*Hatay Mustafa Kemal University*

Urban space is the place that people use to meet their different needs and motivations in daily life, but it is also considered as the areas where socialization / socialization takes place. In order for people of all age groups to use urban spaces safely and efficiently, some basic analysis should be paid attention. For example, the "urban right" analysis of Henri Lefebvre is one of them. According to Lefebvre, the right to use urban space belongs to everyone living in the city, not to a specific economic-political group. The majority of the age groups using urban space are children.

With the phenomenon of rapid urbanization, the presence of children in the city is beginning to change. Urban spaces transformed with concepts such as "modernization, westernization and capitalism" are changing formally and ignoring children. Instead of going to different places, socializing, and being aware of what is happening around them, children grow / live by spending time in the home. Parents display an attitude and attitude towards spending time in their child's "safe" areas. In addition to the search for security, the families' desire for conformist life, in many studies, "Is there a living space for children in the city?" raises the question.

The relationship between urban space and children has recently been a subject of interest for such reasons and different researches have been made on it. Especially in the Convention on the Rights of the Child, signed by the United Nations, the existence of items belonging to the child's "right to life, development and participation in social life" is one of the factors that makes this matter important. It seems possible that the child can live safely and interact with the society by improving the possibilities of using urban space. It is known that children should be a part of the city and this is only possible by meeting their needs / expectations. Although the number of studies examining the relationship between urban space and children has increased, the problematic of revealing the demands and expectations of children on the city

or to what extent these expectations have been met has not yet been overcome. The main subject of the study is based on this problem. New media journalism is one of the areas where data on the problems of urban space and children can be analyzed.

New media journalism is a digital journalism field that differs from traditional journalism with its features such as text, sound, image, and interaction, massification and being asynchronous. The most important feature of this new media journalism, which covers areas such as internet newspapers, news sites, news portals, is that it can reflect many situations / events occurring in daily life in the society. Because the new media communicate the relations existing in the social structure and define the problems / problems related to the subject. Almost every area of everyday life can be represented in new media and / or new media journalism. The topics represented in the new media news can be evaluated in different ways, and economic-political and socio-cultural clues can be obtained.

In recent studies, it is seen that there are some studies on the media / new media putting the child in the foreground. For example, "child-friendly media order" is one of them. Creating a child-friendly media system is important in order to prioritize children's rights and protect them from abuse / exploitation. A child-friendly media organization depends on the establishment of a child-attended communication environment, which recognizes that children can have their own agendas like adults. There is a need for a new media that explores the issues on the agenda of children, rather than the journalistic understanding of children only when their rights are violated. In this respect, it is important that the content of the sites established for children is produced with an understanding that makes children focus.

Accordingly, the relationship of the child with the urban space is described in the new media news within the scope of the study. The aim of the study is to examine the discourses on the "relationship between urban space and children" in new media news. The data obtained is important both to point out important points to the city officials who are influential in the creation / design of urban spaces, and to provide information that can be a starting point for researchers who want to work on the subject. The findings of the study provide urban space designers and city managers with important clues on the subject and offer a different perspective to researchers who want to work on this topic.

This study, which deals with the discourses about the relationship between urban space and children in the news published in the new media, consists of five chapters. In the first part of the study, the relationship between the concepts of city, urban space and child was tried to be defined. In this context, in this section, it is revealed how the related concepts are related in the study. As the study aims to show the relationship between urban space and children through new media reporting, the second part is devoted to the news published in the new media. In the second part of the study, how the child is represented / related with the new media news is also examined. In the third section, methodology information is given and the method of the study is presented.

In the study, it was deemed appropriate to use the "critical discourse analysis" method, as the "relation between urban space and children" was examined in the news texts and the semantic / textual and socio-political relations related to the subject were included. Critical discourse analysis is a method that reveals deeper meanings by analyzing verbal and literary texts based on the elements in the text. Within the scope of the study, the first five sites that are among the news media sites between 1 June and 1 July 2019 were analyzed. Findings and comments from the news sites analyzed are presented in the fourth section. The study was completed with a concluding text containing the general evaluation and recommendations section.

### Kaynakça / References

- Akca, E. (2009). İdeoloji-dil-söylem ve anlam ilişkisi: Medyada anlamın toplumsal inşası. İ. Parlak (ed.). *Medyada Gerçekliğin İnşası*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Akdağ, Ç. T. (2016). Yeni medyada çocuk haberciliği: "Milliyet Çocuk", "Hürriyet Çocuk" ve "Cicicee Çocuk Deyince" sayfalarının incelenmesi. *İletişim Dergisi*, 25, 155-180.
- Arslan, H. (2019). Eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında çocuğa ve kadına yönelik olarak önerilen özel haber dili. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 111-136.
- Atalay, G. E. (2019). Sosyal medya ve çocuk: "Babishko Family Fun TV" isimli youtube kanalının eleştirel bir analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1, 179-202.
- Ballatore, A. ve Natale, S. (2005). *E-Readers and The death of the book: Or, new media and the myth of the disappearing medium*, Sage Publications, 1-16.

- Bucher, H. J. ve Schumacher, P. (2016). Haber içeriği seçiminde dikkatin önemi- basılı ve çevrimiçi medyanın alınmasında dikkat örüntüleri üzerine bir göz-takip çalışması. H. Hülür ve C. Yaşın (ed.). *Yeni Medya Kullanıcının Yükselişi*. içinde (s.221-245) .Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Bulck, J. V. Custers, K. ve Nelissen, S. (2016). The child-effect in the new media environment: challenges and opportunities for communication research, *Routledge*, 10(1), s.30-38.
- Churchman, A. (2003). Is there a place for children in the city?, *Journal of Urban Design*, 8(2), 99-111.
- Fairclough, N. ve Graham, P. (2003). Eleştirel söylem çözümlemecisi olarak Marx: Eleştirel yöntemin yaratılışı ve küresel sermayenin eleştirisi ile bağlantısı. *Söylem ve İdeoloji*, Su Yayınları.
- Gibson, M., McArdle, F. ve Hatcher, C. (2015). Governing child care in neoliberal times: Discursive constructions of children as economic units and early childhood educators as investment brokers. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 322-332.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 5(1), 185-202.
- Hülür, H. ve Yaşın, C. (2017). Yeni Medya ve gazeteciliğin geleceğini çerçevelemek. H. Hülür ve C Yaşın (ed.). *Yeni Medya Geleceğin Gazeteciliği*. İçinde (s. 9-39), Ankara: Ütopya Yayınevi, .
- Kalsın, B. (2016). Habercilikte dijital videonun yükselişi ile birlikte ortaya çıkan yöntemler ve 'Vice News' Modeli. M. G. Genel (ed.). *Yeni Medya Araştırmaları 2*. İçinde (s.199-219) Bursa: Ekin Yayınevi..
- Keleş, R. (2005). Kent ve kültür üzerine. *Mülkiye Dergisi*, 29(246), 9-18.
- Kılınç, B. ve Kılınç, E. P. (2018). Yeni medya ortamında çocuk birey: yeni iletişim teknolojileri ve medya pedagojisinin önemi. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 22, 9-23.
- Kürkçü, D. D. (2016). *Yeni medya ve gençlik*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Lefebvre, H. (2016). *Şehir Hakkı*. I. Ergüden (Çev.), İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lucio, J. ve I'Anson, J. (2015). Children as members of a community: citizenship, participation and educational development: An Introduction to The Special Issue. *Eurupean Educational Research Journal*. 14(2),129-137.
- Manovich, L. (2018). Alan Kay ve evrensel medya makinesi. (Çev: C. Akın), F. Aydoğan (ed.). *Yeni Medya Kuramcılarında Yeni Medya Kuramları* içinde (s.47-70) İstanbul: Der Yayınları..
- Mora, N. (2008). *Medya çalışmaları medya pedagojisi ve küresel iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özdemir, E. (2010). Kentin tanımlanmasında sosyolojik yaklaşımlar: Toplumsal süreç ve/veya mekânın çözümlenmesi. *İdealkent*, 1, 44-77.
- Özer, Ö. (2011). *Haber söylem ideoloji: Eleştirel haber çözümlemeleri*. Konya: Literatürk Academia Yayınları.
- Şirin, M. R. (2018). Çocuk hakları ve medya üzerine. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1,5-10.
- TDK (t.y) *Sözlük*. 20.07.2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tonucci, F. (2005). Citizen child: Play as Welfare parameter for urban life. *Sage Publications*, 24, 183-195.
- Topal, A. (2004). Kavramsal olarak kent nedir ve Türkiye’de kent neresidir?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1),276-294.
- Tunçer, P. (2015). Türkiye’de kentleşme politikaları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 275-290.
- UNICEF(2004). *Cocuk Haklarına Dair Sozlesme*. 20.07.2019 tarihinde [https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Van Der Haak, B., Parks, M. ve Castells, M. (2017). Gazeteciliğin geleceği: Ağ tabanlı gazetecilik. H. Hülür ve C. Yaşın (ed.). *Yeni Medya Geleceğin Gazeteciliği*. İçinde (s. 67-88) .Ankara: Ütopya Yayınevi,
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2001). Critical discourse studies: History, agenda, theory and methodology. R. Wodak ve M. Meyer (ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londra: Sage Publication, 1-22.
- Yao, S., Isami, K. ve Huiqing (2007). Children's Play Environment Growing up in Urban Residential District of China. *Proceedings of the 6th Conference of the Pacific Rim Community Design Network*, 18-21.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kurt, Z. (2020). Yeni medya haberlerinde kentsel mekân ve çocuk. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3753-3778. DOI: 10.26466/opus.666726

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel Bilgilerinin, Blokflüt Çalma ve Müziksel Okuma Düzeyleri ile Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.653521

\*

Aylin Mentiş Köksoy\* - Şenol Afacan\*\*

\* Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye

E-Posta: [aylinmentiskoksoy@gmail.com](mailto:aylinmentiskoksoy@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4549-0579](https://orcid.org/0000-0003-4549-0579)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fak, Kırşehir/Türkiye

E-Posta: [senolafacan@gmail.com](mailto:senolafacan@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-7564-1695](https://orcid.org/0000-0001-7564-1695)

### Öz

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik derslerinde gereken donanımına sahip olmaları, nitelikli müzik dersleri işlemleri ile doğrudan ilgilidir. Bu çalışmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının müzik dersi temel bilgilerini ve müzik eğitimi derslerinde sınıf ortamında çalışılan eğitsel müzik dağarcığına ilişkin örneklerde blokflüt çalma ve müziksel okuma beceri düzeylerinin belirlenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada eğitsel müzik dağarcığındaki şarkılarda geçen müziksel bilgilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeylerini ölçmek için Afacan (2010) tarafından geliştirilen 37 maddeden oluşan başarı testi kullanılmıştır. Geliştirilen başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.81'dir. Çalışma müzik eğitimi dersi almış 3.sınıfta öğrenim gören 50 sınıf öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Başarı testinden en yüksek ve en düşük puan alan toplam 28 öğretmen adayının müzik dersinde çalıştıkları şarkılarda blokflüt çalma ve müziksel okuma beceri düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen adaylarının okul şarkılarında geçen temel müzik bilgilerini ölçen başarı testine göre yetersiz oldukları, çalışma kapsamında belirlenen okul şarkılarında blokflüt çalma ve müziksel okuma düzeylerinin orta ve zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni adayı, Müziksel bilgi, Blokflüt çalma, Müziksel okuma Dereceli puanlama anahtarı

## Comparison of Musical Knowledge of Pre-Service Teachers with Block flute Playing and Musical Reading Levels

\*

### Abstract

*It is directly related to the fact that the prospective classroom teachers have the necessary equipment in music lessons. In this study, it is aimed to compare the basic knowledge of music teacher and music reading skill levels of class teacher candidates studying at Ege University Faculty of Education Class Education Department by identifying block flute playing and musical reading skill levels. In the study, 37-item achievement test developed by Afacan (2010) was used to measure the level of knowledge of prospective classroom teachers for musical information in songs in educational music repertoire. The KR-20 reliability coefficient of the developed achievement test was 0.81. The study was carried out with 50 prospective classroom teachers who took music education course. A total of 28 prospective teachers with the highest and lowest scores in the achievement test were evaluated using the graded scoring key prepared by the researchers. As a result of the research, it was determined that prospective classroom teachers were inadequate according to the achievement test which measured basic music knowledge of school songs and it was found that block flute playing and musical reading levels were moderate and weak.*

**Keywords:** *Primary school teacher candidate, Musical knowledge, Block Flute playing, Musical reading Grade scoring key*

## Giriş

Sınıf öğretmenleri, çocukların zihni ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmede, ilkokul birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar eğitim vermekle yükümlü ve onların eğitim hayatını şekillendirmede de önemli bir rol oynayan kişilerdir. Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmelerinde, ilkokul ve sonrasında gelişmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve nitelikleri edinmelerini sağlayan kişilerdir. Sınıf öğretmenleri 4 yıllık lisans eğitimleri boyunca öğrencilere temel olabilecek çeşitli derslerin yanında müzik gibi çocukların sosyalleşmesini sağlayan, beyin gelişimini olumlu yönde etkilediği birçok araştırmalarla kanıtlanan ve çocukların ruhsal gelişimlerini de olumlu yönde desteklediği bilinen derslerin başında müzik gelir.

Müzik bir sanat, bilim ve dildir. Bu dili, çocukluktan itibaren öğrenmeye başlayanlar ileri yaşlarda öğrenmeye başlayanlardan daha çabuk öğrenir ve başarılı olurlar. Özellikle de ilköğretim yıllarında verilen genele müzik eğitimi, müzik eğitimin temelini oluşturur. İlköğretimdeki müzik eğitiminin yeterli olmaması halinde çocuğun müzik eğitimi açısından gelişmeye en uygun en verimli çağları kaybedilecek ve ilköğretimden sonraki okul yıllarında verilecek olan müzik eğitiminde ise istenilen başarı düzeyinin yakalanması güçleşecektir (Milli, 1997, s.7).

Sınıf öğretmeni adaylarından alana özgü geliştirilen yeterlik ve becerileri kazanmaları da beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen ve 2008 yılında yürürlüğe giren Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterliklerinden biri “sanat ve estetik” tir. Bu yeterlik alanı; öğrencilerin güzel sanatlarla (müzik, resim) ilgili temel bilgilere sahip olmayı, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008, s.10). İlköğretim müzik eğitimi, müziksel işitme, müziksel söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, müziksel duyarlılığı artırma, müzik zevki geliştirme ve müziksel kişilik geliştirme gibi temel boyutları içermektedir (Kocabaş, 1995, s.5).

Nitelikli bir sınıf öğretmeni; genel kültür derslerinin yanı sıra özel alan derslerinde de donanımlı olmalıdır. Örneğin ilkokul müzik dersi öğretim programında yer alan temel müzik yazı ve öğelerini bilmeli, şarkıları doğru şekilde seslendirebilmeli, bir okul çalgısı veya orff çalgısı ile şarkılara eşlik edebilmeli, değişik türde kültürlerin müziklerinden örnekleri öğrencilere sunabilmeli ve öğrencilerin müziksel yaratıcılık yönlerini ortaya çıkartmalarını



sağlamalıdır. İlköğretim çağı çocuğunun eğitim sürecinde kendisini kuşatan ses ağı ve bu ağın örüldüğü ses çevresi içinde müzik ve müziksel çevresi doğal, toplumsal ve kültürel seslerden bambaşka özellikler taşır (Uçan, 1999, s.2).

İlkokullarda gerçekleştirilen müzik öğretimi, eğitsel müzik öğretimi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Her ilkokul çocuğunun etkili bir eğitim temeli-boyutu-aracı-yöntemi-alanı olan bu öğrenimi gördüğü düşünülürken, bu kurumlarda gerçekleştirilen müzik öğretiminin tamamlayıcı, destekleyici, yaratıcılığa ve ileriye götüren işlevleri ile göz ardı edilmeden ele alınması gerekmektedir (Sun, 1969; Yıldız, 2006; aktaran Yazıcı, 2016 ).

Öğretmen, ancak doğru ve tutarlı bir müzik yeteneği ya da müzikalite anlayışına sahipse müziği doğru anlama, yapma, yaratma, kullanma eğitimi verebilir; öğrencinin müziksel yeteneklerini doğru ve tutarlı biçimlendirebilir, geliştirebilir (Uçan, 2005).

Sınıf öğretmeni adaylarının, müziksel bilgi ve becerileri kazanmaları, öğrendikleri teorik bilgileri uygulayabilme becerileri kazanmaları ve bu konularda nitelikli olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır (Çevik, 2011; s.147). Sınıf öğretmeni adayları eğitimleri süresince müzik öğretiminin boyutları olan ses eğitimi, kulak eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel bilgi eğitimi, müziksel beğeni eğitimini gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmalıdır (Afacan, 2007, s.89).

Sınıf öğretmeni adaylarının, müzik derslerinde deşifre yapabilme, çocuk şarkılarını çalma ve söyleme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Şarkıları doğru çalmaları ve doğru söylemeleri istenir zira şarkı söylemek eskiden beri süregelen bir müzik etkinliğidir. Çalma ve söylemenin yanı sıra, temel müzik bilgi düzeylerine de hâkim olmaları beklenir. Öğretmen adaylarının gerekli müziksel donanıma sahip olmaları, onların ileriki yaşamlarında kendilerine daha özgüvenli, etkin ve üretken olmalarını sağlayacaktır. Müzik derslerinde şarkı öğretimi, blokflüt çalma ve müziksel okumanın yanında öğrencilerin müzikten zevk almalarını sağlayarak, onları daha çok motive edecek ve bireysel gelişimlerine olumlu yönde fayda sağlayacaktır. Müzik öğretimi, öğrencilerin temel müzik bilgi düzeyleri, çalma ve müziksel okuma süreçlerini kapsayan çok yönlü bir süreçtir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında “Müzik” ve “Müzik Öğretimi” dersleriyle öğrenciler ikinci sınıfın birinci yarıyılı ve ikinci sınıfın ikinci yarı-

yılında bu dersleri almaktadırlar. Bu derslerin içeriği; “Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritim kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işleme. Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritim ve melodiden yararlanarak orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları. şeklinde tanımlanmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK])

İlköğretim müzik ve müzik öğretimi ile ilgili alan yazında; Nacakçı, 2006; Şaktanlı, 2004; Küçüköncü, 2000; Otacıoğlu, 2007; Topoğlu, 2015; Dinç, Altungül, Uzuner, 2018; Kocabaş, 2000; Barış ve Özata, 2009; Göğüş, 2008; Kocabaş ve Selçioğlu, 2006; Şahin ve Toraman, 2004; Umuzdaş ve Işıldak, 2019; Ustaoglu ve Barış, 2017; Yazıcı, 2012; Şahin ve Aksüt, 2002; Kutluk, 2010; Yünlü ve Sağlam, 2004; Öztürk ve Öztürk, 2007; Arapgirlioğlu ve Karagöz, 2010; Yazıcı, 2016; Demirbatır ve Helvacı, 2006; Koca ve Kurtaslan, 2013; Nart, 2014; Kılıç, 2011; Afacan, 2010; Yılmaz ve Orhan, 2018; bu çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırmalar çoğunlukla sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılmıştır. Bu araştırma da sınıf öğretmeni adayları ile birlikte yapılmış olup, sınıf öğretmeni adaylarının temel müzik bilgi düzeylerinin, blok flüt çalma ve müziksel okuma becerileri ile karşılaştırılması incelenmeye çalışılmıştır. Böylece sınıf öğretmeni adaylarının bu konularda yeterlikleri ya da yetersizlikleri saptanmaya çalışılarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buna göre araştırmanın problem cümlesi Sınıf Öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları müzik ve müzik öğretimi dersleri sonucunda temel müzik bilgi düzeyleri ile blokflüt çalma ve müziksel okuma becerileri nasıldır?

## Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının, temel müzik bilgilerini içeren başarı testinde yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların dağılımı nasıldır?

2. Sınıf  ğretmeni adaylarının müzik eğitimi derslerinde,  ğretimi yapılan Şarkılarda blokflüt çalma düzeyleri nedir?
3. Sınıf  ğretmeni adaylarının müziksel okuma (solfej) düzeyleri nedir?

## **Amaç**

Bu çalışmada sınıf  ğretmeni adaylarının temel müzik bilgi düzeyleri, blokflüt çalma ve müziksel okuma beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Önem**

İlköğretim müzik dersleri müzik eğitiminin temelini oluşturmakla beraber, çocukların yeteneğini geliştirip, onları yönlendirme de önemli bir adımdır. Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özelliklerinin bir bütün olarak ele alınması gereken bir süreçtir (Arapg rl oğlu, Karagöz, 2010; S, 184). Buradan da anlaşılacağı üzere müziğin, çocukların gelişimi üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Bu nedenle müzik dersinin ilkokullarda daha etkili verilebilmesi için bu dersleri verecek olan sınıf öğretmenin yetkinliği ve niteliği önemlidir. Bu kapsamda, bu çalışma örgün eğitimde sınıf  ğretmeni adaylarının, temel müzik bilgi düzeyleri, blokflüt çalma ve müziksel okuma beceri düzeylerinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın verilerinden yola çıkılarak lisans düzeyinde müzik eğitimi alan sınıf  ğretmeni adaylarının durumları belirlenerek, alınması gereken önlemler hakkında, bu çalışmanın yol göstereceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Çalışmada karma yöntemli desenler içerisinde yer alan yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı genellikle nitel ve nicel veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplar ve sonrasında bu bilgileri genel sonuçları verirken bütünleştirerek yorumlar. Birbiriyle uyulmayan bulgular ayrıntılı bir biçimde incelenir (Creswell, 2017).

## *Araştırma Grubu*

Araştırma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören müzik eğitimi dersi almış 3. sınıf toplam 50 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

*Tablo. 1 Araştırma grubu demografik özellikleri*

Cinsiyet	f	%
Kadın	38	76
Erkek	12	24
Toplam	50	100

## *Veri Toplama Araçları*

Verilerin toplanması amacıyla çalışmanın ilk bölümünde Afacan (2010) tarafından geliştirilen sınıf öğretmeni adaylarının çocuk şarkılarını bilişsel çözümlenmeye yönelik başarı testi kullanılmıştır. Toplam 37 sorudan oluşan başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.81'dir. Çalışmanın ikinci bölümünde başarı testine verilen cevaplara göre belirlenen alt ve üst grupta yer alan toplam 28 öğretmen adayını ile müzik eğitimi derslerinde sınıf ortamında çalışılan ve çalışma kapsamında belirlenen okul şarkılarında bireysel blokflüt çalma ve müziksel okuma becerileri araştırmacılar tarafından dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Uygulamada kullanılmak üzere hazırlanan dereceli puanlama anahtarları iki alan uzmanı tarafından puanlandırılmıştır. Verilen puanlar karşılaştırıldığında görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında uzmanlar arasında %90 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir.

<b>Tablo 2. Blokflüt çalma becerilerinin gözlenmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı</b>				
Gözlenen Davranışlar	Çok iyi 4	İyi 3	Orta 2	Zayıf 1
<b>Notaları doğru ve temiz seslerle çalma</b>	Tüm notalar doğru ve temiz seslerle çalınmıştır.	Notalar genel olarak doğru ve temiz çalınmıştır.	Notaların doğru ve temiz çalınmasında bazen hatalar yapılmıştır.	Notalar doğru ve temiz çalınmamıştır.
<b>Notaları süre değerlerine uygun olarak çalma</b>	Şarkıda geçen notalar süre değerlerine göre çalınmıştır.	Şarkıda geçen notalar süre değerlerine göre genel olarak doğru çalınmıştır.	Şarkıda geçen notalar süre değerlerine göre çalınmasında bazen hatalar yapılmıştır.	Şarkıda geçen notalar süre değerlerine uygun çalınmamıştır.
<b>Bütünlük</b>	Şarkı baştan sona duraksamadan çalınmıştır.	Şarkı baştan sona genel olarak duraksamadan çalınmıştır.	Şarkı baştan sona ara sıra duraksamalar yapılarak çalınmıştır.	Şarkıda bütünlük yoktur.

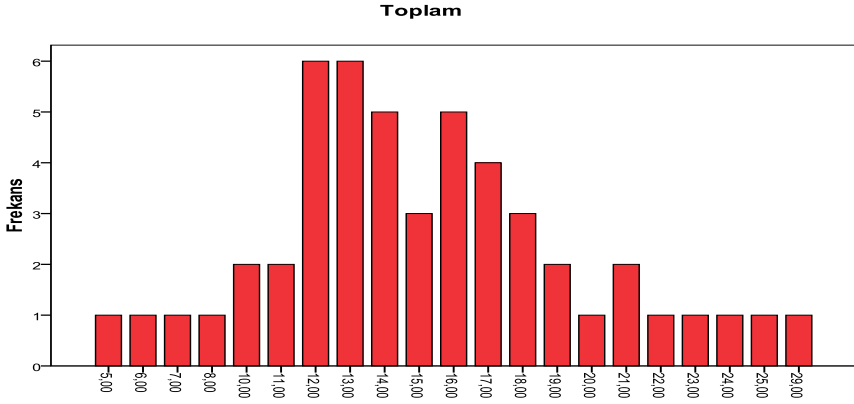
<b>Tablo 3. Müziksel Okuma becerilerinin gözlenmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı</b>				
Gözlenen Davranışlar	Çok iyi 4	İyi 3	Orta 2	Zayıf 1
<b>Notaları süre değerlerine uygun okuma</b>	Notaları süre değerlerine ritmik yapıya uygun okumuştur.	Notaları süre değerlerine genel anlamda uygun okumuştur.	Notaları süre değerlerine bazen hatalar yapılmıştır.	Notaları süre değerlerine ritmik yapıya uygun okumamıştır.
<b>Notaları müziksel seslerine uygun okuma</b>	Notaları müziksel seslerine uygun okumuştur.	Notaları müziksel seslerine genel olarak uygun okumuştur.	Notaları müziksel seslerine uygun okumada bazen hatalar yapılmıştır.	Notaları müziksel seslerine uygun okumamıştır.
<b>Bütünlük</b>	Şarkının tamamında bütün olarak duraksamadan müziksel okuma yapılmıştır.	Şarkının tamamında genel olarak duraksamadan müziksel okuma yapılmıştır.	Şarkıda bazen duraksamalar yapılarak müziksel okuma yapılmıştır.	Şarkıda bütünlük yoktur.

### Verilerin Analizi

37 maddelik başarı testi öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra teste en çok doğru cevap veren öğretmen adaylarının puanları sıralanmıştır. %27'lik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunu (50x27/100=13,5) üst grup 14 öğretmen adayı ve alt grup 14 öğretmen adayı olmak üzere toplam 28 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının müziksel bilgilerini ölçmek için başarı testinde yer alan çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevaplar betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 37 sorudan oluşan başarı testinden aldıkları

puanlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 17 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına başarı testi uygulandıktan sonra cevap kağıtları inceleme sırasında kodlanmıştır. Ö1-Ö50 arasında numaralar verilmiştir.

## Bulgular



Grafik 1'e göre sınıf öğretmeni adayları 37 maddelik başarı testinde en yüksek 29 ve en düşük 5 soruya doğru cevap vermişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının başarı testinden aldıkları puanların dağınık bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Grafik 1 incelendiğinde öğretmen adaylarından toplam 40'ı maksimum 18 ve daha az sayıda soruya doğru cevap vermişlerdir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların %80'i 37 sorudan oluşan başarı testini %50 ve altındaki oranlarda doğru cevaplamışlardır. 9 öğretmen adayının doğru cevapladığı soru sayıları 19 ile 25 arasında değişmektedir. 1 öğretmen adayı ise 29 soruya doğru cevap vererek katılımcılar arasında en fazla doğru sayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının temel müzik bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları başarı testine en çok doğru cevap verenden en az doğru cevap verene doğru sıralanmıştır.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Başarı Testine Verdikleri Cevapların Toplam Doğru Sayıları**

Öğretmen Adayı Kod	Doğru Sayısı
Ö1	5
Ö2	6
Ö3	7
Ö4	8
Ö5, Ö6	10
Ö7, Ö8	11
Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	12
Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	13
Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	14
Ö26, Ö27, Ö28	15
Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33	16
Ö34, Ö35, Ö36, Ö37	17
Ö38, Ö39, Ö40	18
Ö41, Ö42	19
Ö43	20
Ö44, Ö45	21
Ö46	22
Ö47	23
Ö48	24
Ö49	25
Ö50	29

Çalışmanın uygulama bölümünde, incelenecek öğretmen adaylarının müzik eğitimi derslerinde notayla şarkı öğretim yöntemine göre öğretimi yapılan okul şarkıları dağarcığındaki örneklerde blokflüt çalma ve müziksel okuma (solfej) becerilerini ölçmek amacıyla %27'lik üst ve alt gruplar tespit edilmiştir. Buna göre çalışmanın üst grubunu başarı testine en çok doğru cevap veren 14 öğretmen adayı (Ö37-Ö50) ile alt grubunu en az doğru cevap veren 14 öğretmen adayı (Ö23-Ö36) olmak üzere toplam 28 öğretmen adayı belirlenmiştir. Uygulamada aşağıdaki şarkılar kullanılmıştır. Bireysel çalma ve müziksel okuma becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında her bir öğretmen adayı gözlenerek dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile alan uzmanı 2 müzik eğitimcisi tarafından puanlanmıştır. Daha sonra iki alan uzmanı bir araya gelerek her bir öğretmen adayı için verdikleri puanları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş birliği / Görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Miles ve Huberman (1994) araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzerinde bir değer olması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında uzmanlar arasında %93 oranında bir güvenilirlik (uzlaşma) sağlanmıştır.

- Biricik Öğretmenim (Söz ve Müzik: Selçuk Yıldırım, Besim Akkuş)
- Ağaca Övgü (Söz ve Müzik: Sefai Acay)
- Halay (Söz ve Müzik: Saip Egüz)
- Çocuk ve Çiçek (Söz ve Müzik: Mahir Dinçer)
- Mevsimler (Söz ve Müzik: Sefai Acay)
- Gel Bize Katıl Bize (Söz ve Müzik: Muammer Sun)
- Yüksek Dağlar (Söz ve Müzik: Sefai Acay)
- Hayvanlar (Söz ve Müzik: Saip Egüz)
- Samsun'dan Doğan Güneş (Söz ve Müzik: Sefai Acay)
- Çocuk ve Çiçek (Söz ve Müzik: Mahir Dinçer)

Öğretmen adaylarının okul şarkıları dağarcığındaki örneklerde blokflüt çalma düzeyleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında üst grupta yer alan Ö49, Ö50 kodlu öğretmen adaylarının blokflüt çalma düzeylerinin çok iyi olduğu, Ö46, Ö47, Ö48 kodlu öğretmen adaylarının iyi düzeyde çaldıkları, Ö45 kodlu öğretmen adayının doğru tutuş ve üfleme ile temiz seslerle çalmada iyi, notaları süre değerlerine uygun çalma, hız ve bütünlük ölçütlerine göre orta düzeyde çaldığı görülmektedir.

Alt grubu oluşturan öğretmen adaylarından 2'si (Ö35, Ö36) blokflüt çalma becerilerinin iyi düzeyde olduğu, 3'ü (Ö32, Ö33, Ö34) orta düzeyde, Ö30 ve Ö31 kodlu öğretmen adaylarının blokflüt tutuş ve üfleme ile temiz seslerle çalmada orta düzeyde, süre değerlerine uygun çalma, hız ve bütünlük ölçütlerine göre zayıf düzeyde oldukları, 7'sinin (Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) blokflüt çalma beceri düzeylerinin dereceli puanlara anahtarından aldıkları puanlara göre zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir.



**Tablo 5. Blokflüt çalma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı**

Gözlenen Davranışlar	ÜST GRUP				ALT GRUP			
	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf
	4	3	2	1	4	3	2	1
Doğru ve temiz seslerle çalma	Ö49	Ö45	Ö43	Ö37	Ö35	Ö30	Ö23	
	Ö50	Ö46	Ö44	Ö38	Ö36	Ö31	Ö24	
		Ö47		Ö39		Ö32	Ö25	
		Ö48		Ö40		Ö33	Ö26	
				Ö41		Ö34	Ö27	
				Ö42			Ö28	
							Ö29	
								Ö29
Doğru tartımda çalma	Ö49	Ö46	Ö43	Ö37	Ö35	Ö32	Ö23	
	Ö50	Ö47	Ö44	Ö38	Ö36	Ö33	Ö24	
		Ö48	Ö45	Ö39		Ö34	Ö25	
				Ö40			Ö26	
				Ö41			Ö27	
				Ö42			Ö28	
							Ö29	
							Ö30	
Bütünlük	Ö49	Ö46	Ö43	Ö37	Ö35	Ö32	Ö23	
	Ö50	Ö47	Ö44	Ö38	Ö36	Ö33	Ö24	
		Ö48	Ö45	Ö39		Ö34	Ö25	
				Ö40			Ö26	
				Ö41			Ö27	
				Ö42			Ö28	
							Ö29	
							Ö30	
						Ö31		

Öğretmen adaylarının okul şarkıları dağarcığındaki örneklerde müziksel okuma (solfej) düzeyleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Müziksel okuma esnasında öğretmen adaylarına seslendirecekleri şarkının ilk motifi çalınarak sesi doğru almaları sağlanmış şarkının geri kalanı piyano ile çalınmadan okumaları istenmiştir.

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının müziksel okuma (solfej) düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı**

Gözlenen Davranışlar	ÜST GRUP				ALT GRUP			
	Çok iyi 4	İyi 3	Orta 2	Zayıf 1	Çok iyi 4	İyi 3	Orta 2	Zayıf 1
Notaları süre değerlerine ritmik yapıya uygun okuma	Ö48	Ö45	Ö40	Ö37		Ö33	Ö30	Ö23
	Ö49	Ö46	Ö41	Ö38		Ö34	Ö31	Ö24
	Ö50	Ö47	Ö42	Ö39		Ö35	Ö32	Ö25
			Ö43			Ö36		Ö26
			Ö44					Ö27
							Ö28	
							Ö29	
Notaları müziksel seslerine uygun okuma	Ö48	Ö46	Ö43	Ö37		Ö35	Ö31	Ö23
		Ö47						
	Ö49		Ö44	Ö38		Ö36	Ö32	Ö24
	Ö50		Ö45	Ö39			Ö33	Ö25
				Ö40			Ö34	Ö26
				Ö41				Ö27
				Ö42				Ö28
								Ö29
							Ö30	
Bütünlük	Ö48	Ö46	Ö43	Ö37		Ö35	Ö31	Ö23
	Ö49	Ö47	Ö44	Ö38		Ö36	Ö32	Ö24
	Ö50		Ö45	Ö39			Ö33	Ö25
				Ö40			Ö34	Ö26
				Ö41				Ö27
				Ö42				Ö28
								Ö29
								Ö30
								Ö31
								Ö32

Tablo 6'ya bakıldığında üst grupta yer alan Ö48, Ö49, Ö50 kodlu öğretmen adaylarının müziksel okuma düzeylerinin çok iyi olduğu, Ö46, Ö47 kodlu öğretmen adaylarının müziksel okuma düzeylerinin iyi, Ö45 kodlu öğretmen adayının notaları süre değerlerine uygun okuma düzeyinin iyi, notaları müziksel seslerine uygun okuma ve bütünlük ölçütlerine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından 2'sinin (Ö43 ve Ö44) müziksel okuma düzeylerinin orta, Ö40, Ö41 ve Ö42 kodlu öğretmen adaylarının notaları ritimsel okuma düzeylerinin orta, müziksel okuma düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Alt grupta yer alan öğretmen adaylarının müziksel okuma düzeylerinin sonuçlarına bakıldığında 2'sinin (Ö35, Ö36) müziksel okuma düzeylerinin iyi olduğu, Ö33, Ö34 kodlu öğretmen adaylarının notaları süre değerlerine uy-

gun okuma düzeyinin iyi, notaları müziksel seslerine uygun okuma ve bütünlük ölçütlerine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ö31, Ö32 kodlu öğretmen adaylarının orta düzeyde müziksel okuma becerisine sahip oldukları, Ö30 kodlu öğretmen adayının notaları ritimsel okumada orta, müziksel okuma ve bütünlük ölçütlerine göre zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 7'si (Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) okul şarkılarında müziksel okuma düzeylerinin zayıf olduğu belirlenmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul şarkılarında geçen temel müzik bilgilerini ölçen başarı testinde yer alan sorulara verdikleri cevapların dağınık bir dağılım gösterdiği, belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının % 80'i (n=40) toplam 37 soruluk başarı testinde 18 ve daha az sayıdaki soruya doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının %20'si ise (10 öğretmen adayı) toplam 19-29 aralığında doğru cevap vermişlerdir. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının temel müzik bilgilerinde önemli ölçüde eksiklikler olduğu söylenebilir.

Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının çalışma kapsamında belirlenen okul şarkılarında blokflüt çalma becerilerinde üst grupta 3 öğretmen adayının "orta", 6 öğretmen adayı ise "zayıf" düzeyde; alt grupta ise 5 öğretmen adayının "orta", 9 öğretmen adayı ise "zayıf" düzeydedir. Müziksel okuma düzeylerinin üst grupta 6 öğretmen adayı "orta" ve 3 öğretmen adayının "zayıf" düzeyde, alt grupta ise 5 öğretmen adayının "orta" ve 8 öğretmen adayının "zayıf" düzeyde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen tüm sonuçlar karşılaştırıldığında sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel alanda temel müzik bilgileri ile uygulamadaki blokflüt çalma ve müziksel okuma düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Afacan (2010); çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının çalma, müziksel okuma ve deşifre düzeylerinin bilgi düzeylerine göre düşük olduğunu belirtmiştir. Koca ve Kurtaslan (2013), çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının şarkıların nota değerlerini doğru ve ritmik okuyabilme boyutlarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Arapgirlioğlu ve Karagöz, (2010), Yünlü ve Sağlam (2004), çalışmalarında tartım eğitimi, solfej ve bona çalışmalarında ciddi güçlükler yaşandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yazıcı (2016), Yünlü ve Sağlam (2004) ve Yazıcı (2012), çalışmalarında da sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki kazanımlara yeterli zaman ayıramadıkları, bu dersin işlenişinde zorluklar yaşadıkları, müzik dersinin işlenmesi için yeterli donanım ve ortama sahip olmadıkları ve bu dersin müzik öğretmenlerince verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Umuzdaş ve Işıldak (2019), Barış ve Özata (2009), Göğüş (2008), Kalyoncu ve Öztürk (2009), Kocabaş (2000), Şahin ve Aksüt (2002), Şaktanlı (2004), Kutluk (2010), Öztürk ve Öztürk (2007) ve Çelik (2001), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin müziksel donanımlarında eksikliklerinin olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının ise müzik öğretimi uygulamalarında kendilerinin yetersiz gördüklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Kocamanoğlu (2019) sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında kuramsal bilgi seviyelerinin orta ve düşük seviyede, solfej okuma becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Belirtilen çalışmaların sonuçları yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmekte olup, çalışmayı destekler niteliktedir.

## Öneriler

Günümüzde lisans sürecinde sınıf öğretmenliği anabilim dallarında müzik ders saatleri daha da azaltılmıştır. Bu durum sınıf öğretmeni olacak adayların ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerinin farklılığı da göz önüne alındığında gereken donanım ve becerilerini daha da güçleştirecektir. Bu nedenle müzik ders içeriklerinin geliştirilerek ders saatlerinin artırılması gerekir.

Müzik derslerinde bona ve solfej eğitimine daha fazla yer verilebilir. Çalgı eğitimi ve eşlikli söyleme ve çalma uygulamalarına ağırlık verilebilir. Seçmeli çalgı (bağlama, gitar, mandolin vb.) dersleri açılabilir. Müzik derslerinde çalışılan okul şarkılarından oluşan repertuar birlikte çalma ve söyleme etkinlikleri düzenlenerek ders dışı zamanlarda sergilenebilir. Öğretmen adaylarında müzik yapma ve dinleme isteği geliştirilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Comparison of Musical Knowledge of Pre-Service Teachers with Block flute Playing and Musical Reading Levels**

\*

Aylin Mentiş Köksoy – Şenol Afacan  
*Ege University – Kırşehir Ahi Evran University*

Class teachers are people who have an important role in developing the mental and working habits of children, from primary school to the fifth grade, and playing an important role in shaping their education life. They are also the ones that enable children to acquire the knowledge, skills and qualifications they need to express themselves and to develop in primary school and beyond. During the 4-year undergraduate education, classroom teachers are at the forefront of the lessons that provide the socialization of children, such as music, as well as various courses that can be the basis for students, and which are known to support the mental development of children.

The elementary teacher candidates are also expected to acquire competencies and skills developed in the field. One of the special field competencies that classroom teachers, which was determined by the Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Education and entered into force in 2008, is “art and aesthetics”. This competence area; It includes the basic knowledge of fine arts (music, painting) and the use of artistic activities in the process of learning (MEB, 2008, p.10). Primary education includes basic dimensions such as music education, musical hearing, musical singing, playing instruments, listening to music, increasing musical sensitivity, developing musical taste and developing musical personality (Kocabaş, 1995, p.5).

Music teaching in primary schools is carried out within the scope of educational music teaching. Considering that every elementary school child receives this education, which is an effective educational basis-size-tool-method-area, the music teaching carried out in these institutions should be handled without being ignored with its complementary, supportive, creativity and forward-looking functions (Sun, 1969; Yıldız, 2006). Transfer by Yazıcı, 2016).

If the teacher has a correct and consistent musical ability or understanding of musicality, the teacher can train to understand, make, create and use music correctly; can shape and develop student's musical abilities accurately and consistently (Uçan, 2005).

A qualified classroom teacher; In addition to general culture courses, it should be equipped in private courses. For example, they should know the basic music texts and elements in the elementary music lesson curriculum, be able to sing the songs correctly, be able to accompany the songs with a school instrument or orff instrument, present samples from the music of different cultures to students, and enable students to reveal their musical creativity aspects. "The sound network that encompasses itself in the education process of the elementary school child and the music and musical environment within the sound environment that this network is built has different characteristics than natural, social and cultural sounds" (Uçan, 1999, p.2).

It is important for the elementary teacher candidates to acquire musical knowledge and skills, to acquire the skills to apply the theoretical knowledge they have learned and to be trained on these subjects in a qualified manner (Çevik, 2011, p.147). The elementary teacher candidates should be qualified to perform sound training, ear training, instrument training, musical knowledge training, musical taste training, which are the dimensions of music teaching (Afacan, 2007, p.89).

It is very important for elementary teacher candidates to be able to decipher in music lessons, to play and sing children's songs. They are asked to play the songs correctly and sing correctly because singing has been an ongoing music event. In addition to playing and singing, they are expected to master basic music knowledge levels. Prospective teachers' having the necessary musical equipment will make them more confident, effective and productive in their future lives. In addition to teaching music, playing blockblocks and musical reading in music lessons, students will be more motivated and will benefit their personal development positively. Music teaching is a versatile process that covers students' basic musical knowledge levels, playing and musical reading processes.

It is directly related to the fact that the prospective classroom teachers have the necessary equipment in music lessons. In this study, it is aimed to compare the basic knowledge of music teacher and music reading skill levels of class teacher candidates studying at Ege University Faculty of Education

Class Education Department by identifying block flute playing and musical reading skill levels. In the study, 37-item achievement test developed by Afacan (2010) was used to measure the level of knowledge of prospective classroom teachers for musical information in songs in educational music repertoire. The KR-20 reliability coefficient of the developed achievement test was 0.81. The study was carried out with 50 prospective classroom teachers who took music education course. A total of 28 prospective teachers with the highest and lowest scores in the achievement test were evaluated using the graded scoring key prepared by the researchers. As a result of the research, it was determined that prospective classroom teachers were inadequate according to the achievement test which measured basic music knowledge of school songs and it was found that block flute playing and musical reading levels were moderate and weak.

### **Kaynakça / References**

- Açay, S. (1990). *Ezgi yumağı*. Ankara: Ezgi Yayıncılık.
- Afacan, Ş. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin tespiti*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül, Tokat
- Afacan, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk şarkılarını bilişsel çözümleme ve uygulama düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 89–106.
- Arapgirlioğlu, H. ve Karagöz, B. (2010). *Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi sürecinin durumu ve değerlendirilmesi*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ.
- Barış, D. A., Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yaklaşımları (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çevik, D.B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çelik, B., (2001). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi ve öğretimi konusundaki donanımları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirbatır, E. ve Helvacı, A. (2006). Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin müzik derslerine ilişkin görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Dinç Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1416-1432.
- Egüz, S. (1981). *Çocuklarımıza yeni şarkılar*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve matematiksel öğrenme başarısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 79-89.
- Kalyoncu N. ve Öztürk, Ö. (2009). *Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında verilen müzik ve müzik öğretimi derslerinin içerikleri*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğretmenin müzikte benlik kavramı üzerine etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 13-17.
- Kocabaş, A. ve Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-66.
- Kocamanoğlu, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kutluk, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimleri ve üniversitede aldıkları müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 275-288.
- Kurtaslan, H. ve Koca, Ş. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik dersleri kapsamında aldıkları blokflüt eğitimine yönelik bakış açıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 2(4), 145-151.
- Küçüküncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Kılıç, I. (2011). Sınıf Öğretmeni adaylarının müzik eğitimine yönelik görüşleri. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(4), Article Number: D0070



- MEB. (2007b). *İlköğretim müzik 2 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul:Tavaslı Matbaacılık.
- M.E.B. (2008). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Milli, S. M. (1999). *İlköğretim okullarında piano ve klavyeli çalgıların müzik öğretmenleri tarafından kullanımı ve eğitime katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Nacakçı, Z. (2006, Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Nart, S. (2014). *Sınıf öğretmenliği eğitiminde müzik dersleri*. Trakya Üniversitesi, 9. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne.
- Otacıoğlu, S. (2007). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 134-139.
- Özdemir, G. ve Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2007). *İlköğretim I. kademe müzik dersinin etkin yürütülmesinde sınıf öğretmeninin rolü (Bolu İli Örneği)*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Sun, M. (2000). *Kır çiçekleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Şahin, K. ve Aksüt, M. (2002). I. kademedeki müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 105-118.
- Şaktanlı, C. (2004). *Son sınıf öğrencilerinin lisans programlarında verilen müzik eğitimi derslerine ilişkin görüşleri*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, 271-283.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Topoğlu, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 654-673.
- Uçan, A. (1999). *İlköğretimde müzik eğitimi*. Burdur: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Umuzdaş, M. S. (2017). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin elektronik org eğitimi dersindeki deşifre becerileri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (28), CCXLIV-CCLIII.
- Ustaoğlu B. ve Barış Dolunay A. (2017). Özel okullardaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin müzik dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4701-4710.
- Umuzdaş, S. ve Işıldak, K. C. (2019). İlköğretim müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 117-133.
- Yünlü, F. ve Sağlam, M. (2004). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri, içerikle ilgili güçlükleri ve eğitim gereksinimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 211-226.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi Trabzon ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 185-200.
- Yazıcı, T. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerin müzik dersi öğretimi kazanım boyutları ile ilgili sınıf öğretmenleri görüşler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 233-246.
- Yıldırım, S. ve Akkuş, B. (1987). *Halk ezgileriyle blokflüt metodu okul türkü dağarcığı 1*. Ankara:Ezgi yayıncılık.
- Yılmaz, M.S. ve Orhan, Ş. (2018). Sınıf öğretmenliği bölümlerinin müzik dersi öğretim programı ve ders içeriklerinin incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3 (2), 170-189.
- Yüksek Öğretim Kurulu. Erişim adresi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif\\_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48)

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Mentiş-Köksoy, A. ve Afacan, Ş. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgilerinin, blokflüt çalma ve müziksel okuma düzeyleri ile karşılaştırılması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3779-3799. DOI: 10.26466/opus. 653521

## Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Taraftarı Oldukları Futbol Takımına Karşı Psikolojik Bağlılıklarının İncelenmesi\*

DOI: 10.26466/opus.623549

\*

Ali Gürel Göksel\* - Ercan Zorba\*\* - Mevlüt Yıldız\*\*\* - Çağdaş Caz\*\*\*\*

\* Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla / Türkiye

E-Posta: [gurelgoksel@gmail.com](mailto:gurelgoksel@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-3873-1322](https://orcid.org/0000-0002-3873-1322)

\*\* Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla / Türkiye

E-Posta: [ezorba@mu.edu.tr](mailto:ezorba@mu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-7864-0556](https://orcid.org/0000-0002-7864-0556)

\*\*\* Arş. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla / Türkiye

E-Posta: [mevlutyildiz@gmail.com](mailto:mevlutyildiz@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-1910-0330](https://orcid.org/0000-0002-1910-0330)

\*\*\*\* Doç. Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Yozgat/ Türkiye

E-Posta: [cagdas.caz@bozok.edu.tr](mailto:cagdas.caz@bozok.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-0262-6114](https://orcid.org/0000-0003-0262-6114)

### Öz

Günümüz spor endüstrisinde en önemli branşlardan biri olan futbolun, bu kadar popüler olmasını sağlayan ve futbol kulüplerinin ekonomik olarak ayakta durmalarını sağlayan unsur hiç şüphe yok ki kulübün sahip olduğu taraftarlardır. Bu sebeple futbol kulüplerinin en temel gelir kaynağı ve hedef kitlesi olan taraftarlarını görmezden gelmek ve haklarında bilimsel araştırmalar gerçekleştirmek büyük bir eksikliklerdir. Öyle ki diğer kurumların müşterilerinde farklı olarak, kulüplerin aynı zaman da müşterileri olan ve destekçisi olduğu takıma körü körüne bağlı olan taraftarları anlamak kulüpler içinde önemli olacaktır. Bu düşüncelerden hareketle sporla ve özellikle futbolla ilgili olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sempatican oldukları futbol kulübüne olan psikolojik bağlılıklarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim-öğretim görmekte olan 446 öğrenci (162 kadın, 284 erkek) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ise; Mahony, Madrigal ve Howard (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlanması ve Eskiler, Sarı ve Soyer (2011) tarafından gerçekleştirilen "Takıma Psikolojik Bağlılık (TPB)" ölçeği ile araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesinde; sosyo-demografik özelliklerine göre tanıtılması amacıyla frekans ve yüzde analizi, çalışmaya katılan ve aynı zamanda birer futbol taraftarı olan öğrencilerin destekçisi oldukları takıma karşı psikolojik bağlılıklarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde oluşan istatistiksel farkın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tüm verilerin istatistiksel analizlerinde ve yorumlamalarda,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcılar cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek taraftarların TPB puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin destekçisi oldukları futbol takımı değişkenine bakıldığında Fenerbahçe taraftarı olan katılımcıların TPB puanlarının diğer takım destekçilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, futbol takımının resmi ürünlerini satın almam diyen öğrencilerin TPB puanlarının diğer öğrencilere kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir

**Anahtar Kelimeler:** Taraftar, Psikolojik Bağlılık, Futbol, Öğrenci.

\* Bu çalışmanın özeti "6th International Conference on Science Culture and Sport 25-27 April 2018 Lviv-Ukraine" kongresinde sözel olarak sunulmuştur.

# The Examination of the Psychological Commitment of the Students in The Faculty of Sport Sciences to The Football Team That They Support

\*

## Abstract

*Although the fans are one of the main sources that keep the clubs alive, it is extremely wrong to ignore this audience and not to conduct research based on scientific methods about them. It will be important for the clubs to understand this community that is attached blindly and does not stop supporting their team. In this study, the aim was to understand the psychological commitment of the Faculty of Sport Sciences students to the team they support and examine this commitment in terms of different variables. The study group of this research consisted of 446 students, 162 of whom were females and 284 were males, who continue their education at Muğla Sıtkı Koçman University the Faculty of Sport Sciences. As data collection tools; the Psychological Commitment to Team (PCT) Scale developed by Mahony et al. (2000) and adapted to Turkish by Eskiler et al. (2011) and the "Personal Information Form" prepared by the researchers to determine the demographic characteristics of the students were used. In the analysis of the obtained data; to determine the socio-demographic characteristics of the participants, frequency and percentage analysis, and to evaluate the psychological commitment of students to their teams according to different variables t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. After one-way analysis of variance(ANOVA), Tukey HSD multiple comparison test was applied to determine from which groups the statistical difference occurred. In statistical analysis and interpretation of the data,  $p < 0.05$  significance level was taken into consideration. Taking gender into account, the results of the research showed that male students had higher TPB scores than female ones. In addition, according to the team variable, it was determined that the TPB scores of the students who were fans of Fenerbahçe were significantly higher than the other team fans. According to another result, it was found that the TPB scores of the participants who said that I didn't buy official products were significantly lower than other fans.*

**Keywords:** Fans, Psychological Commitment, Football, Student.

## Giriş

Spor her bireyin hayatında yer eden ve yaşamını etkileyen bir kavramdır. Spor içerisindeki takımlara karşı hissedilen duygusal bağlılık taraftar olma ya da fanatik olma duygusu ile kısıtlı değildir (Demirel, Güven Karahan ve Ünlü, 2007). Günümüzde spor giderek önemli bir hale gelen toplumsal dinamiktir. Çünkü, zamanla çok daha fazla birey tarafından takip edilmeye başlanmış, kitleleri peşinden sürükleyen ve uluslararası bir saygınlık prestij gösterisi konumunu almıştır (Togo, 2016). Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi bizim ülkemizde de özellikle futbol, kitleleri peşinen sürükleyen ve nüfusun çoğunu yakından ilgilendiği bir değer kazanmış durumdadır. Futbol takımlarının taraftarlarına kendi aralarında diğer takımlar ya da taraftarlarıyla yaşadıkları rekabeti ülkedeki yaşanan bazı politik, ekonomik ve toplumsal olaylarından daha çekici gelmektedir (Koçer, 2012). Ayrıca futbol insanların bir kimlik oluşturmanın yanında, farklı sosyal kimliklerin karşılaşmasına ve birbirlerinden etkilenmesine de katkı sağlamaktadır (Öntürk, Karacabey ve Özbar, 2019).

Bireylerin spor takımlarına karşı oluşturdukları bağlar olduğu ve bağların duygusal ya da psikoloji ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Zorba, Mutlu ve Bayrakdar, 2017). Bu düşünce uzun süreli bir ilişkiyi koruma adına ve süreklilik gerektiren bir arzuyu da ortaya çıkarttığı kanıtlanmıştır (Giray ve Gültekin Salman, 2008). Sosyal bir olgu olan sporun da kişilerde birçok psikolojik ihtiyaç ve bağlılık duygusunu ortaya çıkardığı bilinmektedir (Ekici, Öntürk ve Karafil, 2016). Psikolojik bağlılık, birçok faydalı tutum ve davranışları meydana gelmesinde etkin rol oynayan ve sadakat davranışlarını da içine alan bir tutumdur (Tüfekçi ve Bağış, 2016). Her birey genellikle yalnızlığını gidermek amacıyla bağlılık duygusunu kullanmaktadır (Dinç ve Demircan, 2016).

Taraftarların destekçisi oldukları futbol takımlarına ilişkin psikolojik bağlılıkları, özellikle pazarlama alanyazında sıklıkla ilgilenilen müşteri sadakati ve sadık müşteri gibi kavramlardan çok daha farklı olarak ele alınması gerekmektedir (Bozgeyikli, Taşgın ve Eroğlu, 2018). Takım taraftarlarında özellikle bağlılıklarını değerlendirebilmek, tutarlı satın alma davranışı ile ölçümlenebilmektedir (Mahony, Modrigal ve Howard, 2000). Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda, spor takımlarının onların destekçisi olan taraftarla-

rının psikolojik refahı üzerinde de önemli bir etkisi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Olawa, Idemudia ve Umeh, 2019). Wann (2006) tarafından önerilen takım kimliği ve sosyal psikolojik sağlık modeline göre, taraftarların belirli bir spor takımına psikolojik bağlılığı, kişisel iyi oluş açısından büyük önem arz etmektedir.

Taraftar belirli bir takıma karşı bağlılık duygusuna sahip olan, destekçisi olduğu futbol kulübünün sunmakta olduğu hizmetleri belirli bir ücret karşılığında satın alan kişilerdir. (Kazançoğlu ve Baybars, 2016). Bu kişilerin bazılarının takımlarına olan bağlılığı o kadar fazladır ki, hayatının merkezi konumuna dahi bir futbol kulübünü getirmiş bireylerin olduğu bilinmektedir. Bireylerin takımlarına bağlılık düzeyleri destekledikleri takıma ve sporcularına kendilerini adama seviyelerine göre seyircilik kısmından fanatikliğe hatta holiganlık kısmına kadar ilerleyebilir (Trail ve James, 2001). Takımlarına fanatiklik seviyesinde bağlı olan bireyler takımlarının spor karşılaşmaları esnasında zaferi elde edebilmesi için her türlü yolu kabul gören, sporun ve sporcunun herhangi bir sınıfında yer almayan sadece takımlarının zaferini önde tutan kişiler olarak adlandırılır (Arıkan, 2000). Holiganlık ise takımlarının başarılı olmasını istemekten ziyade taraftarlık bağlılığını şiddetli bir şekilde yaşayan ve kendine, çevresine ve kamuya zarar vermekten sakınmayan kişilerdir (Aycan, Polat ve Uçan, 2009). Wann'a (1997) göre destekledikleri takıma karşı bağlılığı yüksek olan taraftarlar kendilerini takıma bağlı bir parça olarak hissederler. Takımlarını hayatlarının ve benlik merkezlerinin ortasına almaları takımlarını desteklemeyen diğer takım taraftarından kendilerini üstün olarak görmelerine sebebiyet vermektedir (Alçak ve diğerleri, 2018).

Zaman içerisinde spor olgusunun dahi önüne geçen futbol özellikle toplum üzerinde sadece spor olmaktan çıkmış, başka birçok farklı dinamiği beraberinde taşımasından kaynaklı olarak önemini her geçen gün arttırmaktadır (Göksel, Yıldız, Şenel ve Ekici, 2019). Günümüz spor endüstrisinde en önemli branşlardan biri olan futbolun, bu kadar popüler olmasını sağlayan ve futbol kulüplerinin ekonomik olarak da ayakta durmalarını sağlayan unsur hiç şüphe yok ki kulübün sahip olduğu taraftarlarıdır. Takımlarının çok farklı platformlarda destekleyen taraftarlar, kulüplerinde hiçbir maddi beklentileri olmaksızın destekler ve futbol kulüpleri açısından yalnızca tüketen durumunda olmayı sürdürürler (Bozgeyikli ve diğerleri, 2018). Bu sebeple futbol kulüplerinin en temel gelir kaynağı ve hedef kitlesi olan taraftarlarını görmezden gelmek ve haklarında bilimsel araştırmalar gerçekleştirmemek

büyük bir eksiklik. Öyle ki diğer kurumların müşterilerinde farklı olarak, kulüplerin aynı zaman da müşterileri olan ve destekçisi olduğu takıma körü körüne bağlı olan taraftarları anlamak kulüpler içinde önemli olacaktır. Bu düşüncelerden hareketle sporla ve özellikle futbolla ilgili olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sempatisini oldukları futbol kulübüne olan psikolojik bağlılıklarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Mevcut araştırma kapsamında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrencilerle betimsel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Alan yazına bakıldığında tarama modeli, geçmişte ya da mevcut dönemde olan bir durumu var olduğu biçimde tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneye, olduğu gibi kendi şartları içerisinde ve müdahale edilmeksizin betimlemeye çalışılır (Karasar, 2016).

### ***Araştırmanın Evreni ve Örneklemi***

Araştırmanın evrenini 2017-2018 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim ve öğretimlerine sürdürmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın araştırma grubunu ise Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitimlerine devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 162'si kadın, 284'ü erkek toplam 446 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan 507 anketin 61 tanesi eksik ya da değerlendirilmeye tabi tutulamayacak biçimde doldurulduğundan araştırma verilerinin içeresine dâhil edilmemiştir.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmada kapsamında veri toplama aracı olarak; Mahony ve ark., (2000) tarafından geliştirilen ve Eskiler ve ark., (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Takıma Psikolojik Bağlılık (TPB)" ölçeği ile araştırmacılar tarafından

hazırlanan, katılımcıların demografik özelliklerini amacıyla oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. TPB 14 madde ve 3 alt boyuttan (Takım Değişikliğine Direnç, Takıma Duyulan Sadakat ve Sadakati Sorgulama) oluşmakta 7’li likert tipinde (7=Tamamen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum) puanlanmaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen ve spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyet, yaş, bölüm, takım, resmi ürün satın alma sıklığı, takımın tüm maçlarını takip etme ve taraftar derneğine üye olma değişkenleri hakkında bilgi edinmeye yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. TPB ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 98.00 ve en düşük puan ise 14.00’dür. TPB ölçeğinde yer alan olumsuz ifadelerin döndürülmesi ile oluşturulan nihai toplam puan, takıma olan bağlılığı göstermektedir, puanın yükselmesi kişinin takımına olan yüksek düzeyde psikolojik bağlılığını işaret etmektedir.

TPB ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı gerçekleştirilen analiz sonucunda “,857” olarak belirlenmiştir. Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanır;  $0.00 \leq \text{alfa} \leq 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $0.40 \leq \text{alfa} \leq 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,  $0.60 \leq \text{alfa} \leq 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \text{alfa} \leq 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2008). Mevcut sonuca (,857) göre araştırma sonuçlarının güvenilirliği için oldukça yüksek denebilir.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırma amaçları doğrultusunda veri toplamak amacıyla spor bilimleri öğrencilerine ders saati öncesinde ölçek uygulanmıştır. Derse gelen tüm öğrencilere anket formları dağıtılmadan önce araştırmanın amacı ile veri toplama aracı ve veri toplama aracının doğru bir şekilde doldurulmasıyla ilgili olarak ayrıntılı bilgi paylaşımı yapılmıştır. Araştırmada gönüllü katılım ilkesi esas alınmış ve yalnızca araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere anket formu verilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları (446 adet) incelenmek üzere elektronik ortama aktarılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırma doğrultusunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin analizinde; verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği-



nin anlaşılması amacıyla normallik testi gerçekleştirilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu nedenle verilere parametrik testler uygulanmıştır (Tablo-2). Katılımcılardan toplanan verilerin analiz edilmesinde sosyo-demografik özelliklerin anlaşılması amacıyla frekans ve yüzde analizi, öğrencilerin destekledikleri futbol kulübüne ilişkin psikolojik bağlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda tespit edilen istatistiksel farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tüm verilerin istatistiksel analizlerinde ve yorumlamalarında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.

## Bulgular

*Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	284	63,7
	Kadın	162	36,3
Bölüm	BES Öğr.	76	17,0
	Ant. Eğt.	120	26,9
	Spor Yön.	159	35,7
	Rekreasyon	91	20,4
Takım	Galatasaray	153	34,3
	Fenerbahçe	127	28,5
	Beşiktaş	98	22,0
	Diğer	68	15,2
Resmi Ürün Satın Alma Sıklığı	Ayda Birkaç Kez	80	17,9
	Yılda Birkaç Kez	251	56,3
	Hiç Satın Almam	115	25,8
Takımın Tüm Maçlarını Takip Etme Durumu	Evet	241	54,0
	Hayır	205	46,0
Taraftar Derneğine Üyelik	Var	109	24,4
	Yok	337	75,6
Toplam		446	100

Tablo-1’de araştırmaya katılan SBF öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin bilgi verilmektedir. Buna göre araştırmaya dahil olan öğrencilerin %63,7’si (284 kişi) erkek; %36,3’ü (162 kişi) ise kadındır. Katılımcıların eğitim-öğretim gördükleri bölüm değişkenine bakıldığında %17,0’si (76 kişi) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, %26,9’u (120 kişi) Antrenörlük Eğitimi, %35,7’si (159 kişi) Spor Yöneticiliği ve %20,4’ü (91 kişi) Rekreasyon Bölümü

öğrencisidir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan SBF öğrencilerinin taraftarı oldukları takıma bakıldığında %34,3'ü (153 kişi) Galatasaray takımını, %28,5'i (127 kişi) Fenerbahçe takımını, %22,0'si (98 kişi) Beşiktaş takımını ve %15,2'si (68 kişi) diğer takımları desteklemektedir. Resmi ürün satın alma durumlarına bakıldığında ise; SBF öğrencilerinin %17,9'u (80 kişi) ayda birkaç kez, %56,3'ü yılda birkaç kez ve %25,8'i (115 kişi) hiç resmi ürün satın almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların destekçisi oldukları takımın tüm maçlarını takip etme durumlarına bakıldığında ise %54,0'ünün (241 kişi) takımlarının tüm maçlarını izledikleri ve %46,0'ünün (205 kişi) ise maçların tamamını izlemedikleri belirlenmiştir. SBF öğrencilerinin %24,4'ünün (109 kişi) taraftar derneğine üyeliği bulunurken %75,6'sının (337 kişi) hiçbir taraftar derneğine üye olmadıkları görülmektedir.

**Tablo 2. Ölçek Puan Dağılımı**

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
TPBÖ	446	38,00	98,00	5,35	1,13	-,477	-,717

Araştırma kapsamında SBF öğrencilerinin "Takıma Psikolojik Bağlılık Ölçeğinden" (TPBÖ) aldıkları puanların aritmetik ortalaması 5,35' dir. Çarpıklık (-,477) ve basıklık (,717) katsayıları incelendiğinde öğrencilerden elde edilen verilerin normal bir dağılıma gösterdiği belirlenmiştir. Standart sapmanın da 1,13 olduğu görülmektedir (Tablo-2).

**Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre TPBÖ t-Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
TPBÖ	Erkek	284	5,49	1,14	3,377	,001*
	Kadın	162	5,12	1,10		
Takım Değişikliğine Direnç	Erkek	284	5,60	1,41	2,450	,015*
	Kadın	162	5,26	1,43		
Takıma Duyulan Sadakat	Erkek	284	4,85	1,70	3,471	,001*
	Kadın	162	4,30	1,58		
Sadakati Sorgulama	Erkek	284	6,31	0,78	1,380	,172
	Kadın	162	6,20	0,75		

\* $p < 0,05$

Tablo-3'e bakıldığında cinsiyet değişkene göre; Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ölçeğin genelinde ( $p = ,001 < 0,05$ ), takım değişikliğine direnç ( $p = ,015 < 0,05$ ) ve takıma duyulan sadakat ( $p = ,001 < 0,05$ ) alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcıların Bölüm Değişkenine Göre TPBÖ ANOVA Sonuçları**

Alt boyutlar	Bölüm	N	Ort.	Ss.	F	p	Post-Hoc
TPB	BES Öğr.	76	5,02	1,05	3,027	,029*	Spor Yön. > BES Öğr.
	Ant. Eğt.	120	5,37	1,12			
	Spor Yön.	159	5,48	1,10			
	Rek.	91	5,39	1,23			
Takım Değişikliğine Direnç	BES Öğr.	76	5,27	1,32	,859	,462	-
	Ant. Eğt.	120	5,47	1,39			
	Spor Yön.	159	5,59	1,43			
	Rek.	91	5,48	1,56			
Takıma Duyulan Sadakat	BES Öğr.	76	4,09	1,58	3,749	,011*	Spor Yön. > BES Öğr. Ant. Eğt. > BES Öğr.
	Ant. Eğt.	120	4,72	1,61			
	Spor Yön.	159	4,86	1,69			
	Rek.	91	4,67	1,76			
Sadakati Sorgulama	BES Öğr.	76	6,05	0,82	3,059	,028*	Rekreas. > BES Öğr.
	Ant. Eğt.	120	6,24	0,80			
	Spor Yön.	159	6,32	0,74			
	Rek.	91	6,39	0,71			

\* $p < 0,05$

Ölçeğin ve üç alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bölüm değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucu Tablo-4'te gösterilmiştir. Buna göre, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin TPBÖ'nin genelinde ( $p = ,029 < 0,05$ ), takıma duyulan sadakat ( $p = ,011 < 0,05$ ) ve sadakati sorgulama ( $p = ,028 < 0,05$ ) alt boyutlarında bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

**Tablo 5. Katılımcıların Takım Değişkenine Göre TPBÖ ANOVA Sonuçları**

Alt boyutlar	Takım	N	Ort.	Ss.	F	p	Post-Hoc
TPB	GS	153	5,30	1,14	3,924	,009*	FB > Diğer
	FB	127	5,55	1,04			
	BJK	98	5,43	1,06			
	Diğer	68	4,99	1,30			
Takım Değişikliğine Direnç	GS	153	5,48	1,45	5,842	,001*	GS > Diğer FB > Diğer BJK > Diğer
	FB	127	5,76	1,26			
	BJK	98	5,53	1,30			
	Diğer	68	4,88	1,67			
Takıma Duyulan Sadakat	GS	153	4,54	1,69	2,040	,108	-
	FB	127	4,89	1,59			
	BJK	98	4,75	1,61			
	Diğer	68	4,32	1,88			
Sadakati Sorgulama	GS	153	6,21	0,77	1,329	,264	-
	FB	127	6,22	0,75			
	BJK	98	6,39	0,76			
	Diğer	68	6,31	0,82			

\* $p < 0,05$

Tablo-5’de SBF öğrencilerinin taraftarı oldukları takım değişkenlerine göre TPBÖ’nden aldıkları puanlara bakıldığında, ölçeğin genelinde ( $p=,009<0,05$ ) ve takım değişikliğine direnç ( $p=,001<0,05$ ) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat takıma duyulan sadakat ( $p=,108>0,05$ ) ve sadakati sorgulama ( $p=,264>0,05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 6. Katılımcıların Resmi Ürün Satın Alma Değişkenine Göre TPBÖ ANOVA Sonuçları**

Alt boyutlar	R. Ürün Satın Alma	N	Ort.	Ss.	F	p	Post-Hoc
TPB	1-Ayda Bir Kaç kez	80	5,56	1,06	36,411	,000*	1>3
	2-Yılda Bir Kaç Kez	251	5,62	1,03			2>3
	3-Hiç Satın Almam	115	4,63	1,09			
Takım Değişikliğine Direnç	1-Ayda Bir Kaç kez	80	5,65	1,32	21,771	,000*	1>3
	2-Yılda Bir Kaç Kez	251	5,75	1,32			2>3
	3-Hiç Satın Almam	115	4,76	1,49			
Takıma Duyulan Sadakat	1-Ayda Bir Kaç kez	80	4,98	1,60	38,463	,000*	1>3
	2-Yılda Bir Kaç Kez	251	5,05	1,54			2>3
	3-Hiç Satın Almam	115	3,55	1,55			
Sadakati Sorgulama	1-Ayda Bir Kaç kez	80	6,34	0,76	1,302	,273	-
	2-Yılda Bir Kaç Kez	251	6,29	0,76			
	3-Hiç Satın Almam	115	6,17	0,80			

\* $p<0,05$

Takıma psikolojik bağlılık ölçeğin ve üç alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile resmi ürün satın alma durumu değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo-6’da gösterilmiştir. Buna göre, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin TPBÖ’nin genelinde ( $p=,000<0,05$ ), takım değişikliğine direnç ( $p=,000<0,05$ ) ve takıma duyulan sadakat ( $p=,000<0,05$ ) alt boyutlarında resmi ürün satın alma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Resmi ürün satın alma sıklığı arttıkça takıma duyulan psikolojik bağlılık artmaktadır.

**Tablo 7. Katılımcıların Takımın Taraftar Derneğine Üyeliği Değişkenine Göre TPB t-Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Taraftar Derneğine Üyelik	N	Ort.	Ss.	t	p
TPBÖ	Var	109	5,73	1,07	4,227	,000*
	Yok	337	5,23	1,13		
Takım Değişikliğine Direnç	Var	109	5,86	1,25	3,487	,001*
	Yok	337	5,36	1,46		
Takıma Duyulan Sadakat	Var	109	5,17	1,74	3,596	,000*
	Yok	337	4,48	1,63		
Sadakati Sorgulama	Var	109	6,43	0,69	2,799	,006*
	Yok	337	6,21	0,79		

\* $p<0,05$

Ölçeğin ve üç alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile katılımcıların takımın taraftar derneklerine üye olma durumu değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucu Tablo-8’de gösterilmiştir. Buna göre, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin TPBÖ’nin genelinde ( $p=,000<0.05$ ), takım değişikliğine direnç ( $p=,000<0.05$ ), takıma duyulan sadakat ( $p=,000<0.05$ ) ve sadakati sorgulama ( $p=,006<0.05$ ) alt boyutlarında takımın taraftar derneklerine üye olma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

## Tartışma

Mevcut araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin taraftarı oldukları futbol takımına olan psikolojik bağlılıklarının belirlenmesi ve kulüplerine karşı sahip oldukları psikolojik bağlılıklarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil olan spor bilimleri öğrencilerinden elde edilen bulgular neticesinde, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre destekçisi oldukları spor kulübüne karşı psikolojik bağlılıklarının daha fazla olduğu ve bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatüre baktığımızda, Gençay ve Karaküçük’ün (2006) spor taraftarlığıyla ilgili olarak üniversite öğrencilerini dahil ettiği çalışmada erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit ettiği görülmüştür. Ayrıca Giray ve Salman (2008); Sarı, Eskiler ve Soyer, (2011) yaptıkları çalışmalarda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla takımlarına karşı psikolojik bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu

ve araştırmamızla benzer şekilde anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bölüm değişkenine göre spor bilimleri öğrencilerinin destekçisi oldukları takıma ilişkin psikolojik bağlılıklarında Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bozyiğit ve Doğan'ın (2018) yapmış oldukları çalışmada bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin takıma psikolojik bağlılıklarında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir ve bu yönüyle araştırmamızı destekler nitelikte sonuca ulaşmışlardır. Ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında en düşük psikolojik bağlılık düzeyi BES Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinde olduğu belirlenmiş, bu doğrultuda BES Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonra çeşitli spor kulüplerinde çalışma ihtimali bulunmasından kaynaklı daha objektif düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Spor Bilimleri alanında okuyan öğrencilerin destekçisi oldukları takım değişkenine göre ölçeğinde genelinde Fenerbahçe taraftarlarının Diğer takım taraftarlarına göre psikolojik bağlılıklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Takım değişikliğine direnç alt boyutunda ise üç büyük kulübün taraftarları lehine Diğer takım tarafları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların taraftarı oldukları futbol kulübünün resmi ürünlerini satın alam durumları incelendiğinde, "Ayda birkaç kez" ve "Yılda birkaç kez" resmi ürün satın alırım diyenlerin "Hiç satın almam" diyenlere kıyasla takımlarına karşı psikolojik bağlılık düzeylerinin çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde Bozyiğit ve Doğan'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada lisanslı ürün satın alan katılımcıların almayanlara kıyasla takımlarına karşı psikolojik bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları anlaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası benzer çalışmalar incelendiğinde Harolle, Trail, Rodriguez ve Jordan (2010); Eskiler ve ark., (2011); Tüfekçi ve Bağış (2016) yapmış oldukları araştırmalarda takımlarına psikolojik bağlılıkları yüksek olan taraftarların destekledikleri takımın lisanslı ve resmi ürünlerini daha fazla satın alma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlar ve bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda spor bilimleri öğrencilerinden destekçisi oldukları takımın Taraftar gruplarına üyeliği bulunanların ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında üye olmayanlara göre takımlarına olan psikolojik bağlılık düzeylerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılaştığı ve takımlarıyla daha fazla özdeşleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin destekçisi oldukları futbol takımlarına karşı psikolojik bağlılıkları incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin futbol takımına psikolojik bağlılığının cinsiyete, öğrenim gördüğü bölüme, taraftarı olunan futbol takımına, resmi ürün satın alma sıklığına ve takımın taraftar derneklerine üye olma durumuna göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda takımlarına psikolojik bağlılık düzeyleri yüksek olan bireylerin kulüplerinin resmi ürünlerini daha fazla satın alma eğiliminde oldukları ve takımlarının taraftar derneklerine üye olma niyetinde oldukları söylenebilir. Özellikle ülkemizde üç büyük kulüp olarak bilinen Galatasaray, Fenerbahçe ve Beşiktaş futbol kulübünün taraftarı olan öğrencilerin takım değişikliğine diğer takım taraftarlarına göre çok daha fazla direnç gösterdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya gönüllü olarak dahil olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin destekçisi oldukları futbol takımına karşı yüksek derecede psikolojik bağlılıklarının olduğu tespit edilmiştir.

İlerleyen dönemde benzer konuda çalışmalara ve özellikle bireylerin takımlarına bağlılıklarının gelişmesine katkıda bulunan diğer faktörlerin incelenmesi adına çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öyle ki araştırmacılar, bireysel özelliklerin ve sosyal-durumsal faktörlerin davranışsal sadakatin geliştirilmesinde önemli rolü olduğuna dikkat çekmişlerdir (Iwasaki ve Havitz, 1998). Ayrıca spor taraftarları ve hayranların bağlılıkları üzerine çalışmaların yapılması spor yöneticilerinin taraftarlarının gelecekteki davranışlarını daha fazla anlamalarına ve tahmin etmelerine yardımcı olacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada futbol takım taraftarlarına odaklanılmıştır, gelecekte yapılacak çalışmalarda diğer seyir sporlarındaki araştırmalar yeni ve farklı bulgularla sonuçlanabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Examination of the Psychological Commitment  
of the Students in The Faculty of Sport Sciences to  
The Football Team That They Support**

\*

Ali Gürel Göksel - Ercan Zorba - Mevlüt Yıldız - Çağdaş Caz  
*Muğla Sıtkı Koçman University, Yozgat Bozok University*

Sport is a concept that affects everyone's life. Emotional commitment to sports teams is not limited to the feeling of being a supporter or fanatic (Demirel, Güven Karahan, and Ünlü, 2007). Today, sport is a social dynamic that has become increasingly important. In Turkey, as in many countries of the world, football is a sports branch in which the vast majority of the population is closely interested. Competition among football teams is more interesting to fans than the country's various political and economic problems (Koçer, 2012).

It is thought that individuals are attached to sports teams and this attachment is related to emotional or psychological states (Zorba, Mutlu and Bayrakdar, 2017). Also, this situation reveals a desire that requires continuity to maintain a long-term relationship (Giray and Gültekin Salman, 2008). Sports, as a social phenomenon, reveals many psychological needs and loyalty feelings for individuals (Ekici, Öntürk and Karafil, 2016). Psychological commitment is an attitude that reveals many useful behaviours including loyalty behaviours (Tüfekçi & Bağış, 2016). Each individual generally uses the sense of commitment to relieve their loneliness (Dinç and Demircan, 2016).

The psychological commitment of the football teams that the fans support, should be handled differently from concepts such as customer loyalty and loyal customer, which are frequently researched in the marketing literature (Bozgeyikli, Taşgin and Eroğlu, 2018). The commitment of team fans can be measured by consistent purchasing behaviour (Mahony, Modrigal, and Howard, 2000). Recent research has pointed out that sports teams have a significant impact on the psychological well-being of their fans (Olawa, Idemudia, and Umeh, 2019). According to the team identification-social psychological health model proposed by Wann (2006), the psychological commitment



of the fans to a particular sports team is of great importance for personal well-being.

In today's sports industry, the factor that makes football so popular and keeps football clubs to alive economically is undoubtedly the fans of the club. The fans support their teams without any financial expectations from the team and they are seen as only consumers by clubs (Bozgeyikli et al., 2018). For this reason, it is a great deficiency to ignore the fans of football clubs, which are the main source of income and target audience, and not to conduct research based on scientific methods about them. In fact, unlike the customers of other institutions, it is important for clubs to understand the fans who are the customers and blindly attached to the team they support. Based on these thoughts, this study aims to determine the psychological commitment of the Faculty of Sport Science students, who are interested in sports, especially football, to the football club they support and to analyse this commitment in terms of various variables.

The population of this research consists of the students studying at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Sport Sciences in 2017-2018. The research group consists of 446 students, 162 of whom are female and 284 are male and they voluntarily participated in the study. Although 507 scales were applied for the study, 61 scales were not included in the research data since they were filled in an incomplete or unsuitable for evaluation.

As a data collection tools in this research; the Psychological Commitment to Team (PCT) Scale developed by Mahony et al. (2000) and adapted to Turkish by Eskiler et al. (2011) and "Personal Information Form" prepared by the researchers to determine the demographic characteristics of the participants were used. PCT consists of 14 items and 3 sub-dimensions (Resistance to Team Change, Loyalty to the Team, and Questioning Loyalty) and it is scored in 7-point Likert type (7 = I totally agree, 1 = never agree). The total score obtained after the return of the negative items in the PCT scale indicates the commitment to the team. Increased scores indicate a high level of psychological commitment to one's team. In addition, Personal Information Form which was prepared by the researcher was used to get information about the variables of gender, age, department, team, official product purchasing frequency, following all matches of the team and being a member of the fan association.

In order to collect data for research purposes, data collection tools were applied to students before the lesson start.

In line with the research, for the analysis, the obtained data from the students the normality test was carried out to understand whether the data showed normal distribution. This analysis revealed that the data showed normal distribution, therefore, parametric tests were applied to the data (Table-2). In order to determine the socio-demographic characteristics of the participants, frequency and percentage analysis, and to evaluate the psychological commitment of students to their teams according to different variables, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. After a one-way analysis of variance(ANOVA), Tukey HSD multiple comparison tests were applied to determine from which groups the statistical difference occurred. In the statistical analysis and interpretation of all data,  $p < 0.05$  significance level was taken into consideration.

In this study, the psychological commitment of the students studying at the Faculty of Sport Sciences to the football teams they support was examined. In the light of the data obtained from the participants, it was concluded that the psychological commitment of the students to the football team they support, varies according to the gender, the department they studying, the football team they support, official product purchase frequency and being a member of the fan association. In line with these results, it can be said that individuals with a high psychological commitment to the team tend to purchase more of their club's official products and they intend to become a member of the fan associations of their teams. It is determined that the students who are the fans of Galatasaray, Fenerbahçe and Beşiktaş football club, known as three big clubs in Turkey, show much more resistance to team change than other team fans. As a result, it was determined that the students participating in the research have a high psychological commitment to the football team they support.

### **Kaynakça / References**

- Alçak, M., Düz, S., Karataş, Ö., Karademir, T., Kurak, K. ve Bayer, R., (2018). Türkiye Futbol Federasyonu 1.Ligindeki taraftarlarının fanatiklik durumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 8-23.

- Arıkan, A. N. (2000). *Farklı branşlardaki spor seyircilerinin sosyo-kültürel profili ve izleyicilik durumları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aycan, A., Polat, E. ve Uçan, Y., (2009). Takım özdeşleşme düzeyi ile profesyonel futbol müsabakalarına seyirci olarak katılım kararını etkileyen değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4, 169-174.
- Bozgeyikli, H., Taşgın, Ö., ve Eroğlu, S. (2018). Taraftar psikolojik bağlılık ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 481-497. DOI: 10.26466/opus.481001
- Bozyiğit, E., ve Doğan, F. (2018). Examination of the psychological commitment to team of the students of Faculty of Sports Sciences. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2159-2167.
- Demirel, M., Güven Karahan, B. ve Ünlü, H., (2007). Farklı üniversitelerdeki spor taraftarlarının takımları ile özdeşleşme düzeyleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-86.
- Diñç, S. C. ve Demircan, M., (2016). Tribünde güncel tartışma; takıma psikolojik bağlılığın Passolig uygulamasına ilişkin taraftar görüşleri üzerine etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 25-38.
- Ekici, S., Öntürk, Y., ve Karafil, A. Y. (2016). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3885-3894.
- Eskiler, E., Sarı, İ., ve Soyer, F. (2011). Takıma psikolojik bağlılık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1428-1440.
- Gençay, S. ve Karaküçük, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin spor taraftarlığıyla ilgili davranışları üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*, 4, 11-22.
- Giray, C. ve Gültekin Salman, G., (2008). Fenerbahçe taraftarlarının takımlarına yönelik psikolojik bağlılıkları ile saldırganlıkla ilgili tutumları arasındaki ilişkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 147-157.
- Göksel, A. G., Yıldız, M. Şenel, E. ve Ekici, S. (2019). Futbol taraftarlarının kulüp imajı algısı. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(46), 4032-4037.

- Günay, N. ve Tiryaki, Ş. (2003). Spor taraftarı özdeşleşme ölçeğinin (STÖÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 14-26.
- Harolle, M., Trail, G., Rodriguez, A. ve Jordan, J. (2010). Conative loyalty of latino and Non- Latino Professional Baseball fans. *Journal of Sport Management*, 24, 456-471.
- Iwasaki, Y. ve Havitz, E.M. (1998). A path analytic model of the relationship between involvement, psychological commitment and loyalty. *Journal of Leisure Research*, 19(2), 256-280.
- Kalaycı, S. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. 30. Baskım. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kazançoğlu, İ. ve Baybars, M. (2016). Lisanslı spor ürünlerinin algılanan değer bileşenlerinin satın alma niyeti ile ilişkisi: Türkiye'nin en büyük üç futbol kulübünün incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(1), 51-66.
- Koçer, M. (2012). Futbol derneklerine üye olan taraftarların şiddet ve hooliganizm eğilimlerinin belirlenmesi: Kayseri örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 111-135.
- Mahony D. F., Madrigal R. ve Howard D. (2000). Using the psychological commitment to team (PCT) scale to segment sport consumers based on loyalty. *Sport Marketing Quarterly*, 9(1), 15-25.
- Olawa, B. D., Idemudia, E. S., ve Umeh, C. S. (2019). The Association Between Psychological Commitments to Team and Mental Health of Football Fans Within an Academic Setting. *Journal of Happiness Studies*, 1-11. DOI: 10.1007/s10902-019-00142-6
- Öntürk, Y., Karacabey, K., ve Özbar, N. (2019). Günümüzde spor denilince ilk akla neden futbol gelir? Sorusu üzerine bir araştırma. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1-12.
- Sarı, İ., Eskiler, E. ve Soyer, F. (2011). Does psychological commitment to team enhance self-esteem? An easy way to raise self-esteem. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(19),187-196.
- Togo, O. T. (2016). Orta Öğretim öğrencilerinin serbest zamanda yaptıkları spor aktivitesinin kişilik yapıları üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 75-87.
- Trail, G. T. ve James, J. D., (2001). The motivation scale for sport consumption: Assessment of the scales psychometric properties. *Journal of Sport Behavior*, 24(2), 108-128.

- Tüfekçi, Ö. K. ve Bağış, Y. E., (2016). Effect of quality perception for psychological commitment, identification levels licensed products on purchase intention of the supporter. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(1), 103-116.
- Wann, D. L. (1997). *Sports psychology*. New Jersey-Hall, 325-67.
- Wann, D. L. (2006). Understanding the positive social psychological benefits of sport team identification: The team identification-social psychological health model. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10, 272-296.
- Zorba, E., Mutlu, T. O. ve Bayrakdar, A. (2017). An evaluation of Turkish police officer's view on violence in football and hooliganism. *The Online Journal of Recreation and Sport*, 6 (4), 1-12.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Göksel, A. G., Zorba, E., Yıldız, M. ve Caz, Ç. (2020) Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin taraftarı oldukları futbol takımına karşı psikolojik bağlılıklarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 15(25), 3800-3818. DOI: 10.26466/opus.623549

## Gönüllülük, Katılım ve Yönetim Kültürü İlişkisi

DOI: 10.26466/opus.658674

\*

Vasfiye Çelik\*

\* Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, Kırıkkale/Türkiye

E-Posta: [vasfiyezeynep@hotmail.com](mailto:vasfiyezeynep@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-2176-892X](https://orcid.org/0000-0002-2176-892X)

### Öz

Bireylerin herhangi bir karşılık beklemeden kamu yararını gerçekleştirmek amacıyla ve duyacakları manevi hazla hareket etmeleri gönüllülük kavramıyla açıklanırken gönüllü profili için yaş, cinsiyet, bağlı bulunan din veya mezhep, medeni ve ekonomik durum gibi değişkenler üzerinden konu analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu analizde, üyeliğe gönüllülüğün birbirinden farklı değerlendirilmesi gerektiği özellikle belirtilirken bu profilde en çok üzerinde durulan konu, din ve mezhep değişkeni olmaktadır. Gönüllülüğün dini yapılar üzerinden yapılmasının diğer ağlarla ilişkiler için bir kapı araladığı dile getirilmekle birlikte bu konuda yapılan araştırmalar, tek bir sonuca ulaşmaktan ziyade farklılık arz etmektedir. Demokrasinin vazgeçilmez unsuru olan katılım kavramı ise gönüllülük ile birlikte modern toplumlarda hizmetlerin daha iyi gerçekleştirilmesi ve vatandaşların yönetim sürecine daha fazla katılması amacıyla son zamanlarda yan yana telaffuz edilmeye başlanmıştır. Ancak bu iki kavramın birlikteliği sivil toplum düşüncesine ve yönetim kültürüne bağlı olarak ülkelerde farklı şekillerde kendine yer bulmaktadır. Konuya Türkiye açısından bakıldığında ise net bir gönüllülük tanımının olmaması, sivil toplum düşüncesindeki beklenen gelişmenin yokluğu ve katılımın resmi metinlerde kalması gönüllülük-katılım-yönetim kültürü ilişkisini kısaca açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Gönüllülük, Katılım, Yönetim Kültürü, Türkiye

## The Relationship between Volunteering, Participation and Administration Culture

\*

### Abstract

*The concept of volunteerism explains that individuals act with their spiritual pleasure in order to realize the public benefit without expecting any provision, and so this analysis is carried out by such variables as age, gender, religion or sect affiliated, marital and economic status for the profile of volunteering. In this analysis, while it is stated that membership and volunteering should be evaluated differently, the most emphasized issue in this profile is the variable of religion and sect. Although it is stated that volunteering through religious structures opens a door for relations with other networks, the researches on this issue differ rather than reaching a single conclusion. On the other hand, the concept of participation, which is an indispensable element of democracy, has recently begun to be stated side by side with the aim of better service delivery in modern societies and citizens' participation in the managerial process. However, the combination of these two concepts has the place in different ways in the countries where depend on the thought of civil society and managerial culture. When the issue is considered in terms of Turkey, the lack of a clear definition of volunteerism, the absence of the development expected in the thought of civil society, and the existence of participation in the official texts briefly explain the relationship of volunteerism-participation-managerial culture.*

**Keywords:** *Volunteering, Participation, Administration Culture, Turkey*

## Giriş

Alexis de Tocqueville'in "Amerika'da Demokrasi" adlı eserinde gönüllü eylemin toplumsal yaşamda hangi gruplar tarafından gerçekleştirildiği üzerine çalışması bu konuya ilgiyi artırırken, bu kavramın kökenleri İskoç Aydınlanması'na kadar götürülmektedir. Temelde karşılık beklemeden resmi veya gayri resmi ilişkiler çerçevesinde gerçekleştirilen bir olgu, faaliyet olarak görülen gönüllülük, toplumsal yaşamda farklı kişisel özellikler nedeniyle çok çeşitli şekillerde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Demokrasinin vazgeçilmez unsuru olarak görülen katılım kavramı ve süreci ise toplumu çoğunluğun zulmünden koruyan temel bir değer olarak görülmekte fakat farklı idari gelenek veya yönetim kültürleri, uygulamaları farklılaştırmaktadır. Gönüllülük-katılım-yönetim kültürü beraber değerlendirildiğinde ise gönüllü katılımın farklı yönetim kültürleri içinde çok fazla değişken tarafından etkilenerek ama temelde manevi değerlere gönderme yapılarak ve devlet tarafından da farklı nedenlerle desteklenerek gerçekleştirilmeye çalışıldığı kabul edilmektedir.

Gönüllülük, katılım ve yönetim kültürüne ilişkin yapılan çalışma ve araştırmalarda, gönüllülük analizinde kişisel özelliklerden yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, ekonomik durum gibi faktörler göze çarparken en dikkat çekici gönüllü katılım unsuru herhangi bir dine veya mezhebe bağlılık konusunda görülmüştür. Dindar olarak nitelendirilen kimselerin daha fazla katılım ve gönüllü eylem içerisinde olduğu gözlemlenirken, mezhepsel farklılığın da bu konuda önemli olduğu ileri sürülmüştür. Ama ulaşılan sonuçlar her zaman bu durumu doğrular nitelikte olmamıştır. Temsili demokraside yaşanan temsil krizi ise yerini yavaş yavaş katılımcı demokrasi fikrine bırakırken ve katılımçılık ön plana çıkarken her şeyi devletten beklemek yerine vatandaşların da hizmetlerin görülmesinde etkilerinin olması gönüllülükle katılım kavramını yan yana getirmeye başlamıştır. Ancak bu yan yana geliş, güçlü bir sivil topluma ihtiyaç duymaktadır ki her toplumun bu gelişmişliğe ve gereken kurumsal yapıya sahip olmadığı belirtilmesi gereken başka bir konudur.

Kıta Avrupası yönetim kültürü içerisinde değerlendirilen; hukukun üstünlüğü, bürokrasi ve devletin bölünmez bütünlüğü fikri gibi temel olgularla kamu yönetimi örgütlenmesini gerçekleştiren Türkiye'de, gönüllülük genellikle dini bir bakış açısıyla gerçekleştirilmektedir. Gönüllülüğün yol



arkadaşı katılım konusunda ise dünyadaki genel düşünce, katılımın daha görünür olması için sivil toplum kuruluşlarının güçlü olması mantığında yatarken Türkiye’de sivil toplumun hali hazırda çok etkin olamaması bu kavramı ve buna ilişkin uygulamaları güçsüz bırakmaktadır. Çünkü Türkiye’deki genel düşünce, vatandaşların bazı süreçleri başlatmasından çok devletin her alana hakim olması ve her şeyi yapması gereği üzerinedir. Bu çalışmadaki amaç ise sivil toplumun da yetersizliği kabulü ile katılım yollarının çok etkin kullanılmadığı Türkiye’de, ileride yapılabilecek gönüllü katılıma ilişkin çalışmalarda yönetsel kültür farklılığı bağlamında ülke örnekleri ve yabancı literatürde dikkat çeken ampirik çalışmalardaki değişkenler üzerinden bir rehberlik sağlayabilmektir. Ayrıca çalışmadaki temel başlıklar ayrıntılı örnekler üzerinden açıklanarak, farklı bakış açıları geliştirilmesine imkan sağlanmaya çalışılmaktadır.

## Gönüllülük

Gönüllülük, kültürel, sosyal ve ekonomik bir fenomen olarak toplumların nasıl örgütlendiklerinin, sosyal sorumluluklarının nasıl paylaştırıldığıının ve vatandaşlardan beklenen katılım-sorumluluk ilişkisine göre anlamlandırılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Erlinghagen ve Hank, 2005). Birimler, gruplar ve dernekler/kuruluşlar arasındaki sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerin kalıplarını içeren bir olgu olarak da değerlendirilebilen gönüllülük; gönüllü, bedelsiz ve kolektif olarak yönlendirilmiş doğası nedeniyle, atfedilen ve resmi olandan farklı, benzersiz bir sosyal bağ türünü temsil etmekte, bu bağlamda toplumu birbirine bağlayan önemli ve istisnai bir sosyal dayanışma biçimi olarak fedakarlık, merhamet, başkaları için endişe, cömertlik, sosyal sorumluluk ve topluluk ruhu gibi temel insani değerlerin birincil ifadesi olarak göze çarpmaktadır. Ancak gönüllülük, içinde bulunulan durum itibarıyla zaman zaman anlamsal olarak farklılaşabilmektedir. Örneğin, bir topluluk kulübü toplantısında konuşan ve hiçbir ücret almayan bir profesörün yaptığı bu faaliyeti, bazıları gönüllü bir faaliyet, bazıları kamu hizmeti diğer bir grup ise üniversite profesörlerinden kamu tarafından beklenenlerin bir uzantısı olarak görmektedir (Hustinx, Cnaan ve Handy, 2010, s.410-417). Başka bir örnek olarak da bazı dinsel inançlar AIDS mağdurlarına yardım etmeyi teşvik ederken, bazı dinsel inançlar ise bunu caydırmaktadır. Ya da ABD’deki muhafazakâr dini mezhep mensupları, gönül-

lü çalışmayı dini anlamda bir adanmışlık olarak görürken, liberaller için gönüllü çalışma kişisel gelişim olarak değerlendirilmektedir (Wilson, 2000, s.219). Bu nedenle, gönüllülükle ilgili yapılan araştırmalarda kimin gönüllü olduğu ve hangi faaliyetlerin insanların gönüllülük inşası hakkındaki farklı anlayışlarına ilişkin bilgiler taşıdığı, kavram üzerinde netlik sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Aslında bu durumun asıl nedeni, açıkça tanımlanamayan ve çok çeşitli faaliyetler, organizasyonlar ve sektörlere yayılan karmaşık bir olgu olarak gönüllülüğün bir halk algısı meselesi olmasında yatmaktadır (Hustinx vd., 2010, ss.410-417).

Gönüllülük kavramının kültürel kimlik ve toplulukla yakından bağlantılı olduğu aşikar olmakla birlikte gönüllü eylem düşüncesi en belirgin ifadesini Alexis de Tocqueville'in "Amerika'da Demokrasi" adlı çalışmasında bulmaktadır. De Tocqueville için gönüllü eylem ve gönüllü dernek, toplumu çoğunluğun zulmünden koruyan ve işleyen demokratik bir politikanın temel taşıdır. Günümüz şartları açısından değerlendirildiğinde kavram, kamu yararı için toplumsal hizmeti vurgulaması yanında büyük ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ile de yakından ilgili olmaktadır. Bu konuda birçok ulusal ve uluslararası örgüt çalışmalar yürütürken bu kurumlardan biri olan Birleşmiş Milletler Örgütü gönüllüğü, bireylerin komşularının refahı ve genel olarak toplum için kâr amacı gütmeyen, maaşsız ve kariyer dışı eylem olarak yaptıkları katkılar olarak değerlendirmektedir (Anheier ve Salamon, 1999, s.48).

İnsanlara, gruplara veya örgütlere fayda sağlayan, kurumsallaşmış, ücretsiz yardımlaşma şekli olarak gönüllülük, finansal bir kazanç sağlamadığı için bu konuda insanların motive edilmesi anlamında farklı araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanların "neden" gönüllü olduklarını anlamak için aranan cevap ise farklı şekillerde verilmektedir; (1) özgecil normlar, (2) sosyal ağlar (3) bilgi ve beceriler. Başkalarına yardım etmenin içsel motivasyonunu daha fazla hissetmek, dayanışma, insanlara duyulan sevgi ve fedakârlık önemli erdemlerdir ve bu özgecil normlar özellikle ibadet yerlerinde baskın bir şekilde verilmektedir. Bu da gönüllü olma şansının/durumunun artmasına neden olmaktadır. İkinci cevap olan sosyal ağ açıklamasına göre ise bir ibadet yerinin üyeleri daha fazla gönüllü olurlar, çünkü sosyal ağlar güçlü bir destek ve motivasyon sağlamaktadır. Yakın toplulukların bir parçası olan üyelerin, mevcut gönüllü kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olma olasılıkları daha yüksektir. Bu da katılım talep etme şansını artırmaktadır ve

ayrıca sıkı sıkıya bağlı olunan topluluk açısından bu tür istekleri reddetmeyi de zorlaştırmaktadır. Zira “resmi gönüllülerin çoğunun aile üyeleri, iş arkadaşları veya ibadet eden kişiler tarafından gönüllü olmaya ikna edildiğini” iddia ettikleri zaman, bu ağ açıklamasına atıfta bulunulduğu, dinden ziyade sosyal ağların gönüllülüğe hâkim olduğu düşünülmektedir (Ruiter ve De Graaf, 2006, s.193).

Gönüllüğün “nasıl” daha fazla olacağı konusunda ise iki görüş bulunmaktadır. İlki “normativist” model olup burada değerlerin, normların ve tutumların insan davranışı üzerindeki rolü vurgulanmaktadır ve bu anlayışta, bir davranışa yönelik olumlu tutumun birey üzerinde olumlu bir etkide bulunacağı kabul edilmektedir. “Sosyal uygulama” modelinde ise gönüllülük, değer kalıpları ve normatif sistemler gibi nesnel sosyal yapıların sonucu değildir. Gönüllülük bir yatkınlıktır, insanlar günlük faaliyetler, uygulamalar vasıtasıyla belli davranış biçimlerine alışırlar. Bu uygulamalar sayesinde, insanlar sosyal rutinelere ve durumlara alışmakta ve rahatlamaktadır. Ancak konuya bu açıdan yaklaşıldığında sosyal uygulama perspektifinin, değerlerin ve tutumların rolünü küçümsediği ve bunun yerine uygulamanın bağlayıcı rolünü vurguladığı görülmektedir. Bu teoriye göre, insanlar gönüllüğün “alışkanlığını” kazanırlar, çünkü rutin olarak gönüllü çalışma için düzenlenen sosyal beceri ve düzenlemelerin geliştirildiği sosyal durumlara ve sosyal ilişkilere yerleştirilirler. Bunun anlamı ise insanların işe başlamadan önce gönüllülük hakkında herhangi bir bilgiyi veya çekiciliği geliştirmelerine gerek olmamasına rağmen, olumlu (veya olumsuz) tutumlar başladıktan sonra bunu geliştirebilecek olmalarıdır (Janoski, Musick ve Wilson, 1998,s.495-498).

Nasıl daha fazla gönüllü olunur konusuna ilişkin farklı görüşler varken gönüllülük, yapılış şekline göre resmi ve gayri resmi şekillerde gerçekleştirilmektedir. Resmi gönüllülük, örgütlerin veya kuruluşların faaliyetlerine karşılıksız olarak katkı olarak tanımlanırken, gayri resmi gönüllülük, örneğin bir komşuya veya arkadaşına yardım etmek gibi, hane halkı olmayan kişilere doğrudan ve resmi bir kuruluş aracılığı olmadan gerçekleşen bir yardımdır ve bir dizi etnik grup ve toplulukta gayri resmi gönüllülük, genellikle daha baskın bir yardımlaşma şeklidir. Bunun nedeni ise her ne kadar resmi ve gayri resmi gönüllülük birbirleri ile pozitif ilişkili olsa da farklı kişisel kaynaklar tarafından şekillendirilmesinde aranmaktadır. Şöyle ki sosyal ağlara katılım, her iki tür gönüllülük olasılığını arttırmakta ancak

insan sermayesi sadece resmi gönüllülük olasılığını pozitif yönde etkilemektedir (Lee ve Brudney, 2012, s.159). Bu bilgiye karşın, başarılı uygulamalar görmek adına resmi gönüllülük sürecine örnekler üzerinden bakılırsa, “Fortune 500 şirketleri”nin yüzde 90'ından fazlası, çalışanları için gönüllülük programları yürütmekte, çalışanların topluma hizmet verme çabalarını ve sosyal yardım faaliyetlerini resmi olarak desteklemektedir. Zira örgütler mola vererek, programlarını ve kaynak kullanımını değiştirerek gönüllü çabaları desteklediğinde, bir çalışanın yılda % 45 daha fazla gönüllü çalıştığı görülmüştür. Bu süreci desteklemek adına Birleşik Krallıkta, eski Başbakanlar kurumsal gönüllülük programlarına desteklerini dile getirmiş ve 2000 yılında Tony Blair, işverenleri, gönüllü olmak için yılda bir gün çalışanlara izin vermeye teşvik etmiştir; Gordon Brown ise 2006'da “ülkemin öncülüğünü yapma ve her işverenin çalışanları için gönüllü bir programa sahip olduğu günü başaran ilk kişi olma vizyonunu” ortaya atmıştır (Grant, 2012, s.589). Aslında bu söylemlerin temelinde bu gibi faaliyetler sonucunda yani gönüllülerin hizmet sunumuna katılmaları ile devlet verimliliğinin artması ve devlet için maliyet tasarrufu beklenmekte, gönüllüler olmasa sunulamayacak hizmetler sunulabilmekte, acil durumlarda yardım sağlanmakta, mevcut kaynaklarla sunulabilecek faaliyetlerin ve devlet hizmetlerinin kalitesi artmakta, halk bilinçlenmekte ve halkın iş becerilerinin artması hedeflenmektedir. Avantajlar kulağa hoş gelmekle birlikte maalesef yaşanabilecek dezavantajlar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bir gönüllü programı yürütmek için gerekli olan destek yapısının ciddi bir harcama gerektirmesi ve bu maliyetin karşılanmasının problem oluşturabilmektedir. Maddi desteğin yokluğu yanında gönüllülerin resmi kurum veya çalışanlar tarafından yeterli desteği alamamaları ise sonucu başarısızlığa götürebilmektedir (Brudney, 1993, s.285).

Gönüllülük kavramının ardından “gönüllü kimdir” sorusuna cevap bulunmaya çalışılırsa gönüllüler; gönüllü olarak yerine getirdikleri role, görev tasarımına ve zaman taahhüdü konusundaki beklentilerine göre farklı gruplara ayrılmaktadır. Geleneksek gönüllüler, uzun vadeli örgütsel bir bağlılık sergilemekte ve daha geniş bir topluluğa hizmet etmektedir. Yansıtıcı gönüllüler ise kişisel ilgi alanlarına göre kendilerine bir alan belirlemekte ve çok daha rahat bir şekilde farklı projelerde yer alabilmektedirler. Aralıklı gönüllülük kısa süreli ve genellikle bir kerelik fırsatlara katılmak isteyenleri cezp ederken, ekonomik olarak yoksun bir alanda çocuklara hizmet veren

diş hekimleri gibi etkinlik gönüllüleri de bulunmaktadır (McAllum, 2017, s.5). Ancak gönüllüleri ve gönüllüğü tanımlamak zor bir iştir ve mevcut tanımlar genellikle gönüllülüğün “ne olmadığını” detaylandırmaya odaklanmaktadır. Bu konuya daha yakından bakılacak olursa:

**Tablo 1. Gönüllülük Çerçevesi**

<b>Karmaşıklık Katmanları</b>	<b>Teorik Yapıtaşları</b>	<b>Anahtar Çerçeveler ve Yaklaşımlar</b>
Tanım Problemi	Ne Çalışıyoruz?	-Gönüllülüğün ne olmadığı -Gönüllülüğün ne olduğu -Sosyal bir yapı olarak gönüllülük
Multidisiplinerlik sorunu	Neden onun üzerinde çalışıyoruz?	-Ekonomistler: özgeciliği saflaştırmak -Sosyologlar: sosyal uyum ve sosyal refah -Psikologlar: prososyal kişilik -Siyaset bilimciler: vatandaşlık ve demokrasi
Çok boyutlu olarak teori sorunu	Açıklama: -Neden insanlar gönüllü oluyor? -Gönüllülük faktörleri Bir anlatı olarak teori: -İnsanlar nasıl gönüllü çalışır? -Gönüllülük durumu -Gönüllülük ve sosyal değişim Aydınlanma teorisi: Eleştirel yaklaşım	Motivasyonlar ve faydalar: -Dominant durum modeli -Kaynak modeli -Gönüllülükte uluslararası çeşitlilik teorileri -Gönüllülük tarzları -Gönüllü süreci -Gönüllü ekoloji Gönüllü yönetim -Gönüllülüğün değişen kurumsal ve biyografik yerleşimi -Sosyal eşitsizlik sorunu -Gönüllülüğün olumsuz sonuçları -Karşılıklı beklentiler -Gizli ideolojiler

*Kaynak: (Hustinx vd., 2010, s.413).*

Gönüllülük bu kavrama hangi açıdan bakıldığına bağlı olarak farklı bir şekilde, ama temelde herhangi bir karşılık beklemeden yapılan bir faaliyet olmakla birlikte, insan ve örgütlere pozitif etkisinden dolayı katılım sürecinin daha aktif hale getirilmesiyle toplumsal yaşamda daha fazla yer alması gereken bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

## **Katılım**

Katılım kavramı, en kısa şekliyle “halkı ya da temsilcilerini idari karar alma sürecine dâhil etmek için kurgulanan çeşitli mekanizmalardan herhangi biri” olarak tanımlanmaktadır. Önem arzetme konusunda sürecin meşrulaştırılmasını, demokrasinin güçlendirilmesini ve vatandaşlık kavramının içe-

riğinin genişlemesini sağlayan bu kavram, farklı paydaş bakış açılarının dikkate alınmasını sağlayarak şeffaflık getirmekte, karar vericilerin daha hesap verebilir hale gelmesini sağlayarak da oy birliğine varma olasılığını artırmaktadır (Higgs, Berry, Kidner ve Langford, 2008, s.596). Dolayısıyla demokrasi tartışmalarının yoğun bir şekilde yaşandığı günümüz koşullarında katılım kavramının yaşanan problemleri azaltması ve üzerinde fazlasıyla durulan şeffalık, hesap verebilirlik gibi kavramların uygulanabilirliğini artırması beklenmektedir.

Uygulamada sonuçlar tartışılmakla birlikte teoride yönetilenlerin yönetim sürecine katılımı, neredeyse herkes tarafından alkışlanan ve saygın bir fikir olan demokrasinin temel taşıdır. Çünkü bu kavram sayesinde siyasi ve ekonomik süreçlerin dışında kalan vatandaş, geleceği şekillendirecek gücü yeniden dağıtmaktadır. Ancak bu süreçte katılımın boş ritüeli ortaya çıkabilmekte, sürecin sonucunu etkilemek için gereken gerçek güce sahip olup-olmamak arasındaki ince çizgi, fark dikkate alınmalıdır. Bu farklılık çerçevesinde vatandaşların sonucu belirlemesindeki gücüne karşılık olarak, sekiz basamaktan bahsedilmektedir. Manipülasyon ilk, terapi ikinci basamağı oluştururken bu basamaklarda katılım, güç sahiplerinin katılımcıları eğitmelerini ve iyileştirmelerini kapsamaktadır. Üçüncü basamak bilgilendirme ve dördüncü basamak danışma olup bu seviyelerde katılımcı, sürecin nasıl işlediğini bilmemekte ama anlamlı veya kayda değer olup olmadığını tartışmakta ve konuşabilmektedir. Bu koşullar altında, vatandaş görüşlerinin güçlü olan tarafından dikkate alınacağını garanti etme gücünden yoksundur, dolayısıyla statükoyu değiştirme güvenceleri yoktur. Beşinci basamak olan teskin etmekte tavsiyede bulunulması söz konusu değilken, güçlülerin karar verme hakkı saklı tutulmaktadır. Altıncı basamakta vatandaşlar güç sahipleriyle pazarlık yapabilmekte, yedinci basamak olan temsil edilen güçte ise katılım artarak devam etmektedir. Sekizinci basamak ise vatandaş kontrolü adını almakta ama ismiyle tezat bir şekilde vatandaşlar tam bir kontrole sahip olamamaktadır. Konuya açıklık getirme anlamında bu sekiz basamak yardımcı olmakla birlikte her basamak her durumda kesin olarak belirmemekte, bazen katılıma ilişkin daha fazla basamakla da karşılaşmaktadır (Arnstein, 1969, s.216). Arnstein'a göre, merdivenin daha işler hale gelmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki olumlu değişikliğe bağlı olarak değişmekte ve teknolojiye olumlu değişiklik katılıma olumlu etkide bulunmaktadır. Ancak bu olumlu etkiye rağmen bilgi sahibi olmayan insanlar

için iletişim teknolojilerinden faydalanmak, katılımı tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirmekte, konunun farkında olan, fakat yeterli teknik bilgisi olmayan insanlar için ekstra bir çabaya ihtiyaç duyulmaktadır (Hansen ve Reinau, 2006, s.29).

Katılım hem siyasal hem de yönetsel açıdan gerçekleşirken siyasal katılım, vatandaşların siyaseti etkileyen faaliyetleri olarak tanımlanabilmektedir. Ancak bu kısa tanıma rağmen siyasal katılım örneklerinin listesi neredeyse sınırsızdır. Bir benzetme ile ifade edilecek olursa birinin yapabileceği şeyleri ifade eden “repertuar” teriminde olduğu gibi bir siyasal katılım repertuarı, siyaseti etkileyen mevcut tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Van Deth, 2014, s.351). Siyasal katılım kavramı tarihsel olarak incelendiğinde 1940 ve 50’li yıllarda oy kullanma ve kampanya faaliyetleriyle sınırlanmış, 60’lı yılların başında politikacıların ve partilerin kampanyası olarak geleneksel siyaset kavramsallaştırmaları ile ilgili faaliyetler ve vatandaşlar ile kamu görevlileri arasında iyi kabul gören temaslar olarak görülmüştür. 60’ların sonu ile 70’lerde ise topluluk gruplarının artan ilgisi yanında vatandaşlar, kamu görevlileri ve politikacılar arasındaki doğrudan temas nedeniyle geleneksel siyasal katılım biçimleri genişletilmiştir ve 70’lerdeki protestolar, kadınlar veya yeni pasifist örgütlerin faaliyetleri alışılmadık katılım biçimleri olarak görülmüştür. 90’lı yıllarda politik olan ve olmayan arasındaki sınırın belirsizleşmesi yanında, gönüllülük ve sosyal katılım gibi kavramları bünyesine katarak genişlemiştir. Modern toplumlardaki vatandaşların doğrudan ve aktif katılımı güçlü demokrasinin benzersiz bir belirtisi olmakla birlikte siyasal katılım eksikliği demokrasi için yıkıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Buna ilişkin tartışmalar ise katılımın gerekliliği üzerine değil, katılımın derecesine göre yapılmaktadır (Van Deth, 2001).

Kavrama yönetsel açıdan bakıldığında siyasal ve yönetsel kadroların belirlenmesinden çok, onların almış olduğu kararlara, yapmış oldukları işlemlere vatandaşların ve sivil toplum kurumlarının katılımı anlaşılmaktadır. Bu katılım şekli; kent konseyleri başta olmak üzere halk oylaması, halk toplantıları, geri çağırma, yurttaş kurulları, iletişim demokrasisi (internet), kamuoyu yoklaması, yuvarlak masa toplantıları, gelecek atölyeleri, belediye meclisi toplantılarına katılma, danışma kurulları, telefon, dilekçe, çeşitli forumlar, sivil toplum kuruluşları, planlama çemberleri gibi farklı şekillerde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Kestellioğlu, 2011, s.125) ki bu yollarla sürece

katılım, yerelden başlayarak gönüllü bir şekilde gerçekleştirilirse alınan kararların etkinliğinin daha artacağı beklenmektedir.

Günümüzde fazlasıyla üzerinde durulan bir kavram olarak katılımın aynı zamanda çok tartışılmasının altında ise “temsili demokrasi”ye yönelik eleştiriler yatmaktadır. Çünkü son dönemlerde temsili demokrasinin sadece temsili öne çıkaran demokratik siyaset tarzının, artık sürdürülebilir olmaktan uzak olduğu düşünülmektedir. Temsili demokrasinin, toplumların yönetim sorunlarına çözümler üretmede yetersiz kalması, hatta “kriz” içinde olduğunun düşünülmesi karşısında katılımın, özeldense yerel katılımın genişletilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Halkın katılımının belli periyotlarla sınırlanması, bunu takiben siyasetin, yönetimin yozlaşarak halka yabancılaştığına inanılan temsili demokrasideki bu olumsuzluklar, oy hakkına sahip olan kesimlerin kapsamını genişletmek ve bu bağlamda kamusal işlerle ilgili karar verme sürecine katılımı arttırıp yaygın hale getirmek niyetindeki katılımcı demokrasi ile gerçekleştirilebilecektir (Önder, 2013, s.312). Uygulamada, kamu sektörünün daha etkin işleyebilmesi için devletin faaliyetlerinde katılımcı bir anlayışın benimsenmesi, hizmet sunduğu alanlarda rekabetçi piyasa yapısından yararlanılması ve önceliklerin belirlenmesinde toplumun taleplerine daha fazla kulak veren katılımcı mekanizmaların oluşturulması ile temsili demokrasi yerini katılımcı demokrasiye bırakmaktadır (Yalçın, 2015, s.313). Bu anlayışa geçilmesine neden olan temel problem, demokrasi tipinin uygulanabilirliğinde olup halkın katılımı sorunu, 60’lı yılların sonlarına ve 70’li yılların başlarına kadar uzanmaktadır. Çünkü bu halk katılım biçimi, çeşitli “uzmanlar” ve “karar vericiler”in kararlarına göre gerçekleştirilmiştir ve yetkililer ile vatandaşlar arasındaki gerçek bir etkileşim ise oldukça sınırlı kalmıştır (Hansen ve Reinau, 2006, s.25).

Bu konuyu, aslında problemi açıklamak adına şu ana kadar ikna edici bir şekilde kavramsallaştıramayan “davet edilen katılım” terimini kullanmak oldukça doğru bir tercih olmaktadır. Bu katılım terimi, ilgili vatandaşlar tarafından değil dışarıdan başlatılan ve organize edilen bir halk katılım biçimi anlamına gelmekte ve çatışmaları önlemek için neo-liberal bir yönetim aracı olarak görülmektedir. Bu katılım şekli “aşağıdan” gerçek talepleri ifade eden bir protesto olarak değil, sık sık bir araştırma projesi olarak kurulan ve başından sonuna kadar mevcut olan araştırmacılar ekibi tarafından gözlemlenen bir deney olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum “laboratuvar olarak toplum” veya “gerçek hayat deneyleri” gibi terimlerle sosyolojik



olarak son dönemde tartışılmaya çalışılmaktadır. Zira toplum genel olarak bilginin üretildiği bir laboratuvar haline gelirken, halkın katılımı toplumdaki laboratuvara geri çekilmektedir (Bogner, 2012, s.507, 521).

Laboratuvar olarak toplumdaki uzaklaşmak ve katılımcı demokrasiye hayat vermek için sivil toplum ve kuruluşlarının geliştirilmesi gereği elzem bir durum olarak görülmektedir. Demokratik bir devlete gönderme yapılarak, "Toplumsal sorunlara etkili ve uzun-dönemli çözüm bulma sürecine aktif olarak katılan ve bu temelde de siyasi aktörleri bu çözümleri yaşama geçirecek politikalar üretmeye yönlendirmek için çalışan farklı gönüllü örgütlerin devlet denetimi dışında kurduğu ortak alan" olarak tanımlanan sivil toplum (Keyman, 2017,s.3), demokrasi, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü, katılımcılık, bireyin özgürleşmesi ve siyasi sürece yön verebilmesi gibi kavram ve düşüncelerle özdeşleştirilmektedir. Konumuz açısından değerlendirildiğinde ise gönüllü katılım, genellikle sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla sağlanmakta, ancak yönetsel kültür, gönüllülük ve katılım konusunda farklılıklara neden olabilmektedir.

## Yönetim Kültürü

Gelenek, sosyalleşme sürecinde kavranan ve toplanan bir inanç dizisidir ve şarta bağlı, sürekli gelişim içinde, zorunlu olarak tarihsel bir bağlamda ve teorilerden ve anlatılardan oluşmaktadır. Devlet geleneği (yönetsel kültür) ise kurumlar ve devlet tarihi hakkında kalıtsal bir inanç kümesi olarak değerlendirilmektedir (Rhodes, 1999,s.352) ve burada kamu yönetiminin niteliğini tanımlayan, normatif kurumsallaşmanın az da olsa bir kısmını temsil eden tarihsel temelli değerler, yapılar ve diğer kurumlarla ilişkiler belirtilmektedir. Her ülkenin kendi geleneğine dair kendi yorumu olmakla birlikte bu gelenekler birkaç başlıkta gruplandırılmakta ve bu kalıplar kamu yönetimini anlama ve yorumlamada aracılık etmektedir (Peters, 2008, s.118).

Bu kalıplar dikkate alındığında iki farklı devlet anlayışı yanında dört farklı kamu yönetimi tarzından bahsedilmektedir. Devlet anlayışı farklılığında ilki, devletin ulusa aktif müdahale ve kontrol ile önderlik etmek için toplum üzerinde özerk otorite yapıları geliştirdiği "devlet liderliğindeki toplum"dur ki bunun örneği Fransa'dır. İkincisi ise "toplum liderliğindeki devlet"tir ve örneği İngiltere olup, devletin yerine ulusal meşruiyeti olan kurumlardan oluşan bir ağı bulunmaktadır. İkinci modelde, siyasi etki dev-

letin zorunlu müdahalesi üzerine değil, toplumsal değerler üzerine kuruludur. Bu farklılıklar ise farklı hukuk anlayışlarına neden olmuştur. Kıta Avrupası devletlerinde devlet ve toplumun ayrılması, topluma idari müdahaleyi güçlendirmek için ayrıntılı, usule ilişkin ve temel hükümler içeren kapsamlı bir idari hukuk sisteminin geliştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, idari işlem temel olarak olası eylem planlarını tanımlayan yasal kurallarla ilgilidir. Öte yandan, yukarıda örnek olarak verilen İngiltere’de ise idare hukuku ve hukuki teftiş nispeten daha az gelişmiştir ve resmi yasal kurallar idari faaliyetler için Avrupa kıtasında olduğundan daha az önemlidir (Knull, 1998, s.9).

Günümüzde dünyada önemli kabul edilen Anglo-Sakson (devlet içermeyen), Alman (organik), Fransız (Napolyoncu) ve İskandinav (Alman-Anglo-Sakson karışımı) kamu yönetimi tarzına daha ayrıntılı bakılacak olursa;

**Tablo 2. Yönetim Kültürü Sınıflandırması**

	Anglo-Sakson	Alman	Fransız	İskandinav
<b>Devletin Hukuksal Kavranışı</b>	Yok	Evet	Evet	Evet
<b>Devlet-Toplum İlişkileri</b>	Çoğulcu	Organik	Çelişik	Organik
<b>Siyasal Örgütlenme Biçimi</b>	Sınırlı Federalist	Bütüncül-organik Federalist	Jakoben, Bölünmez bütün	Yerelleşmiş bütün
<b>Politika Tarzı</b>	Değişken	Elyordamı, Yasal	Korporatist, Yasal	Teknokratik, Uzlaşıcı
<b>Yerelleşme Biçimi</b>	Devlet iktidarının yerelleşmesi-ABD Yerel yönetim-İngiltere	İşbirlikçi Federalizm	Bölgeselleşmiş tekçi devlet	Güçlü yerel özerklik
<b>Kamu Yönetimi Disiplinindeki Egemen Anlayış</b>	Siyaset bilim-Toplumbilim	Kamu Hukuku	Kamu Hukuku	Kamu Hukuku-İsveç Örgüt Teorisi- Norveç
<b>Ülkeler</b>	İngiltere, ABD, Kanada (Quebec dışında), İrlanda	Almanya, Avusturya, Hollanda, İspanya (1978’den sonra), Belçika (1988’den sonra)	Fransa, İtalya, Portekiz, Quebec, Yunanistan, İspanya (1978’e kadar), Belçika (1988’e kadar)	İsveç, Norveç, Danimarka

Kaynak: (Loughlin ve Peters, 1997, s.46).

Bu geleneklerden Alman geleneğinde kamu hizmeti topluma değil, devlete ve hukuka karşı sorumludur, dolayısıyla idari şeffaflık bir zorunluluk değildir. Dahası hukukun üstünlüğü ilkesi, halkın idari karar alma sürecine katılması yerine, öznel bireysel hakların korunmasına vurgu yapmaktadır. En az resmi ve kodlanmış kısıtlamaya sahip ülke olan İngiltere’de ise kamu yönetimi organizasyonu kapsamlı bir hiyerarşik sisteme değil, zamanla kademeli olarak gelişen, gevşek bir şekilde birleştirilmiş bir sisteme veya özel otoritelere dayanmaktadır. Bu azaltılmış kurumsal genişlik seviyesi, idari yeniden yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Fransa'daki idari düzenlemeler, yüksek derecede bir düzenleyici çeşitlilikle karakterize edilmektedir. Zira topluma yukarıdan müdahale ve rehberlik eden güçlü bir bürokrasi vardır. Bürokraside homojen, merkezileşmiş ve profesyonel elitlerin baskınlığı göz önüne alındığında, sektörel temel özelliklerde değişiklik yapılmasına izin veren ulusal reform dinamikleri için sınırlı bir alan kaldığı görülmektedir (Knill, 1998,s.18-30).

### **Gönüllülük, Katılım ve Yönetim Kültürü İlişkisi**

Bir tür sosyal davranış biçimi olarak görülen gönüllülüğün, katılım boyutuyla ve sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla birlikte daha aktif hale gelmesi arzulan bir durum olmakla birlikte, ülkelerin dâhil olduğu yönetim kültürü, devlet-toplum-vatandaş ilişkileri bağlamında konuya farklı yaklaşılmasına neden olmaktadır. Bu genel bir durum olmakla birlikte gönüllü katılım cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim seviyesine, çocuk sayısına veya dindar olup olmamaya göre de değişen bir durum olarak ülkelerde farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

Gönüllülük-katılım ilişkisinde, gönüllülük özel davranışların kamusal alana bir uzantısı olarak değerlendirildiğinde, gönüllü bir derneğin aktif katılımcısı olmayı gönüllülükten ayırmak gerekmektedir. Zira gönüllü bir derneğin aktif katılımcısı, kuruluşun sağladığı kolektif ürünleri tüketirken; gönüllü, bu ürünlerin üretilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca sosyal aktivistler toplumsal değişime yönelirken; gönüllüler, bireysel sorunların iyileştirilmesine odaklanmaktadırlar. Kendilerini aktivist olarak görmeyen gönüllüler ise politika ile ilgilenmemekte, insanlara önem vermek öncelikleri olmaktadır (Wilson, 2000,s.216). Dolayısıyla gönüllü, katılımcı veya aktivist olma açısından da farklılıklar olduğu bilinerek açıklamalarda bulunmak

gerekmektedir. Ayrıca aktif katılım ile gönüllülük anlayışını doğru değerlendirmek gerekmektedir ki, burada karşılaşılan problemlerden ilki, aktif katılım süreçlerine ilişkin basmakalıp yorumlar yerine tüm katılım biçimlerine ilişkin ampirik bilgilerin geliştirilmesi gereğidir. İkincisi ise farklı türdeki kurumların (kamu, özel ve kâr amacı gütmeyen) ayrı veya işbirliği içinde vatandaşların katılımını teşvik etmek ve mümkün kılmak için pratik olarak nasıl katkıda bulduklarını anlamak ve anlatabilmektir (Boje, 2015,s.246).

### ***Gönüllü Katılımcı Profili***

Gönüllü katılıma ilk olarak kişisel ve özel durumlar açısından yaklaşıldığında, bir bireyin niteliklerinin ve sosyal bağlarının, gönüllü aktivitelere katılımını şekillendirdiği düşünülmektedir. Sosyal sermaye, hem resmi örgütler hem de gayri resmi sosyal ağlar da dâhil olmak üzere, insanların birbirleriyle sahip oldukları güven ağları ve ortak değerlerden oluşmaktadır ve gönüllülük kararının kısmen bir kişinin sosyal sermayesi tarafından şekillendiği öne sürülmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında sosyal sermaye, gönüllülük olasılığını en az üç şekilde artırmaktadır. Birincisi gönüllülük, gönüllülüğün faydalarının toplum üyeleri tarafından paylaşıldığı ve maliyetlerin bireysel gönüllüler tarafından karşılandığı ortak malların üretimi ile sonuçlanmaktadır. Ekonomik davranışın fayda ve maliyetlerin hesaplanmasını içermesi koşuluyla, fayda artırıcı bir birey normalde gönüllülüğe katılmayı seçmeyecektir, çünkü katılım maliyetleri genellikle faydalardan ağır basmaktadır. Gönüllülüğün algılanan faydaları, sosyal ağlar aracılığıyla topluluğa daha fazla dâhil olan bireyler için daha büyük olduğundan bu kişilerin, daha az ağa sahip olanlardan daha fazla gönüllü olma olasılığı bulunmaktadır. İkincisi gönüllülüğün “birinin emeğinden faydalanacak olanlarla bağlantı kurma hissi” olarak bir kimlik ifadesi olduğu düşüncesidir. Zira gönüllülük gibi bireysel davranışların ardındaki en güçlü nedenlerden biri olarak bir grupla özdeşleşmek, gönüllülüğe katılımı büyük rol oynamaktadır. Son olarak, sosyal sermaye gönüllülüğe katılımı artırır. Şöyle ki bir bireyin sosyal bağları ne kadar fazlaysa, gönüllü olan insanlarla iletişim kurma olasılığı o kadar yüksektir ve sonuçta gönüllü olmanın istenmesi gönüllü olma olasılığını önemli ölçüde arttırmaktadır (Lee ve Brudney, 2012, s.162).

Bu beklentinin ardından tipik gönüllü profili, eğitim ve gelirmede ortalamının üzerinde, ebeveyn ve kilisede aktif olan bir kimse olarak tarif edilmektedir. Ancak bu basmakalıp ifadelerin ötesinde, eğer insanlara gönüllülük erken yaşlarda öğretilirse ve vatandaşlara kendilerinden daha az şanslı olanlara yardım etmeleri noktasında vatandaşlık görevleri hatırlatılırsa, daha fazla gönüllü emek arzının olacağı düşünülmektedir. Bu düşüncede gençlerin gönüllülüğe erken yaşta dâhil edilmesinin önemi de ayrıca vurgulanmaktadır (Janoski vd.,1998, s.495-498). Ergenlik döneminde, toplumsal katılım yoluyla toplum yaşamına katkıda bulunmak, ergenlerin öz yeterliliklerini ve kişisel kontrollerini arttırmakta ve olumlu gelişimsel sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ancak son 20 yılda birkaç ülkede yapılan tanımlayıcı çalışmaların sonuçları gençler arasında geleneksel politikaya karşı ilgisizliğin arttığını göstermiştir. Örnek verilecek olursa İtalya’da 18-26 yaşları arasındaki ulusal olarak temsili bir genç örneklemin sadece % 3’ü aktif olarak politikaya dâhil olduğunu açıklamıştır (Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo,Rostami, 2008, s. 97).

Yüksek sosyal ve ekonomik statüye sahip kişilerin daha fazla gönüllü olma eğilimi gösterdiği, “baskın statü modeli” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu mekanizmada, gönüllülüğün yalnızca toplumda zengin, eğitilmiş ve iyi konumlanmış kişiler tarafından gerçekleştirildiği kabul edilmemekte, aynı zamanda sosyoekonomik durumları yüksek olanların gönüllülük oranlarının daha yüksek olduğu, birçok örgütün faaliyetlerinde daha prestijli ve anlamlı görevleri yerine getirme eğilimi gösterdiği de ifade edilmektedir (Hustinx vd., 2010, s.422). Diğer değişkenlerden orta yaş, gönüllülük için en ideal dönem olarak görülürken; cinsiyetçilik açısından konuya yaklaşıldığında, Kuzey Amerika’daki kadınların erkeklerden daha gönüllü olduğu, mevzu Avrupa olunca ülkeler arasında farklılık olduğu görülmektedir (Wilson, 2000, s.227). Birleşik Krallık ve Hollanda’da kadınlar ön plandayken, diğer Avrupa ülkelerinde durum tam tersidir hatta İsveç de gönüllü çalışma, erkek egemen bir şekilde gerçekleşmektedir (Boje, 2015, s.259). Irksal farklılığa bakıldığında ise düşük eğitim, gelir seviyesi ve mesleki statü durumu farklılaştırmaktadır (Wilson, 2000, s.227).

En önemli olgulardan biri olan din açısından konuya yaklaşıldığında ise yapılan araştırmalar genellikle Batı kökenli olduğundan, sonuçlar kiliseye bağlılık üzerinden değerlendirilmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda dini katılımın, diğer sivil katılım biçimlerine bir geçit olduğu iddia edilmiştir.

Ancak bu nedenle ve vasıta ile katılımın yüksek olması halinde, kilise dışı örgütlerde gönüllü olma olasılığının azaldığı tespiti de yapılmıştır. Katılım seviyesinin ne kadar olacağı sorusu yanında, kiliseye ve diğer dini örgütlere katılımın, bireylere diğer alanlardaki gönüllü faaliyetleri teşvik eden sosyal ağları içeren sosyal sermayeye ulaşma araçları ve özel beceriler sağladığı da ileri sürülen başka bir argüman olmaktadır. Protestanların gönüllü katılımlarının, diğer mezhep ve dinlere nazaran özellikle Amerika'da daha fazla olması beklenirken, yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu farklılığa ilaveten bir kilise grubunun aktif üyelerinin daha fazla gönüllü olduğunu, ancak kiliseye katılımın kendisinin gönüllülük üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespiti yapılmıştır. Çünkü dini katılım temelde gönüllülük üzerinde olumlu etkiye sahip olmakla birlikte bu katılım, gönüllü faaliyetlere göre değişmektedir (Lam, 2002, s.406).

Bütün bu tezler yanında ve her şeye rağmen kilise üyeleri, genellikle gönüllü kuruluşlara üye olmayanlardan daha fazla katılımcı olmaktadır. Bu sadece gönüllülerin üçte birinden fazlasının dini örgütlerde aktif olduğu Amerika için geçerli değildir. Daha seküler Avrupa toplumlarında bile dini örgütler en yaygın gönüllü kuruluşlar arasındadır. Ancak şu da belirtilmelidir ki gönüllülük kilise üyeliğinden değil, kiliseye katılım düzeyinden kaynaklanmaktadır (Ruiter ve De Graaf, 2006, s.191). Bu örnekler ek olarak gönüllü katılımın yüksek olduğu ülkelerin birçoğunda güçlü Protestan geleneği gözlemlenirken, bu durum her ülkede aynı olmayıp, gönüllü katılım konusunda en iyilerden Amerika, Kuzey İrlanda, İsveç ve Avustralya Protestan iken, gönüllü katılımın yine çok olduğu Kanada ve Belçika'da Katolik nüfusun daha fazla olduğu görülmektedir (Curtis, Grabb, Baer, 1992, s.149).

Gönüllü katılım-nüfus arasındaki ilişki değerlendirildiği zaman da gönüllü emek sunan nüfusun payı ülkeden ülkeye önemli ölçüde değişmektedir. İsveç, gönüllü işgücü sağlayan tüm yetişkinlerin % 56'sının payı ile OECD üyesi ülkeler arasında en yüksek katılım oranını sergilerken, bunu Slovak Cumhuriyeti (% 54), ABD (% 50), Kanada (% 48) ve Hollanda (% 44) izlemektedir. % 14 ile % 16 arasında değişen, katılım oranının en düşük olduğu ülkeler ise Polonya, Japonya, İspanya ve Macaristan'dır (Hackl, Halla, Pruckner, 2012, s.466).

### ***Gönüllü Katılım ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK)***

Sivil toplum kuruluşları (STK) ile gönüllü katılım ilişkisinde, farklı örgütlü sivil toplum türleri ve farklı coğrafyalar dikkate alınarak konu analiz edilmektedir. Bunlardan ilki (burada yönetim kültürü çerçevesinde de bir değerlendirme yapılabilir) Güney Avrupa ülkelerini kapsar şekilde, İrlanda'nın da az çok içinde bulunduğu ancak genel olarak Fransa, İspanya ve İtalya örneğinde olduğu gibi, görece daha az STK üyeliği özelliği olsa da üyelerin yüksek düzeylerde gönüllü katılımında bulunduğu dar amaçlı (*parochial*) sivil toplum anlayışıdır. Bu ülkeler Katolik olması açısından benzerdirler. Bir diğeri ise aktif sivil toplum anlayışı olup, bu ülkeler de Kuzey Amerika (ABD, Kanada gibi) dadır ve buralarda hem üyelik hem de gönüllülük yüksek düzeydedir. Sonuncu ayırmda ise İskandinav ülkeleri örneğinde olduğu şekliyle, STK üyeliği yüksek düzeylerde olsa da üyelerin gönüllü katılım oranlarının görece düşük olduğu geniş amaçlı (*broad*) sivil toplum anlayışı karşımıza çıkmaktadır (Dekker ve Van Den Broek, 1998, s. 29).

Anglo Sakson çoğulcu geleneği, devletin temelinde olan doğal hukuktan ziyade bir sözleşmeye dayanarak devlet ile sivil toplum arasında belirgin bir sınır çizmektedir. Bu sınırdaki İngiltere'de olduğu gibi devlet-sivil toplum ilişkisi sadakat ve uyum üzerinedir. Napolyon geleneğinde Fransız devleti, tek ve bölünmez bir cumhuriyet olarak görülmekte ve devlet ile sivil toplum arasında rekabet veya çekişme güçlü bir merkezi devlet tarafından kullanılmaktadır. İskandinav geleneği ise anayasal devlet geleneğinden etkilenmekle birlikte, güçlü bir katılım etiğine sahip, merkezi olmayan bir üniter devlet olma konusundaki Germen geleneğinden farklılaşmaktadır. Karar alma sürecine katılım daha düzenli ve resmileştirilmiş bir halde olup devlet-sivil toplum ilişkisi katılım, kapsayıcı ağlar ve aktif vatandaş şeklinde analiz edilmektedir (Rhodes, 1999, s.353-359).

Konuya hangi açıdan bakılırsa bakılsın sivil katılım, yalnızca vatandaşların seslerini yükseltme ve halkla ilişkiler ile çıkar görüşmelerinde yer alma anlamında değil, aynı zamanda refah hizmetleri sağlama konusunda aktif katılım olarak algılanmakta ve tartışılmaktadır. Bu nedenle sivil katılım ve gönüllülük, sivil toplum fikrine veya birey ile devlet arasındaki bağımsız örgütlenme katmanına bağlı görülmektedir (Boje, 2015, s.250). Şöyle ki insanlar hak talep edebilirler, bunu yapma yetkisine sahip olduklarında ve kendi gönüllü liderlik örgütlerini kurduklarında kendi yaşam kalitelerini

zenginleştirmiş olurlar. Bu süreçte sivil toplum örgütlerine, topluluklara etkili bir şekilde yardım etmeleri ve vatandaşlar ile hükümetler ve şirketler gibi güçler arasında tampon oluşturmaları için ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü aktif gönüllü katılımın olmadığı bir toplum, totaliter ve baskıcı olma riski altındadır. Dolayısıyla gönüllü faaliyetler birçok vatandaşa, vatandaşlık becerileri edinmeleri ve siyasi katılımı teşvik etmeleri için fırsat sağlamaktadır (Hustinx vd., 2010, s.419).

Sivil toplumun sistem nezdinde katılımının olmaması durumunda, vatandaşlar karar alma fırsatları bulunmayan alıcılar haline gelmektedirler. Etkili katılım sağlamak içinse vatandaşların taleplerini karar vericilere iletebilecekleri şekilde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle, diyalog ve tüm aktörlerin karar vermesi üzerine odaklanan vatandaş katılımı, vatandaşın sözde kamusal alanın tüm yönlerinde aktif bir rol oynadığını veya vatandaşların bireysel veya toplu olarak birleştirilebileceği aşamalı bir süreç olarak tanımlanmasına neden olmaktadır (Bachmann, Delgado, Marin, 2007, s.253).

### *Gönüllü Katılımda Devlet Örnekleri ve Yönetmel Kültür*

Gönüllü katılımda ulusal farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar aynı sonuçlara ulaşmamakla birlikte, bu çalışmalarda dört faktör üzerinde durulmaktadır. İlk faktör ekonomik nedenlere odaklanırken, bir diğeri dini etkilere işaret etmekte, diğer ikisi ise politik faktörlere vurgu yapmaktadır. Ekonomik faktörde bir toplumun sanayileşmesi ne kadar erkense gönüllü katılımın o kadar fazla olduğu görülmektedir. Bu argüman, sanayileşmenin mesleki uzmanlaşmaya, yükselen eğitim ve gelir seviyelerine yol açtığı ve bu değişikliklerin toplumda sosyal statü farklılıklarını arttırdığı, bunun etrafında da çeşitli gönüllü çıkar gruplarının oluşacağı tezine dayanmaktadır. Din üzerinden yapılan çalışmalarda Protestanlık mezhebinin toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere devletten ziyade hayırseverlik kavramını ön plana çıkardığı ve dolayısıyla gönüllülüğü daha fazla desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır. Nedeni ise Katolik kiliselerinin daha hiyerarşik ve elit, Protestan kiliselerinin daha eşitlikçi ve katılımcı olarak değerlendirilmesi olmaktadır. Siyasi yorumlara bakıldığında ise farklı siyasi örgütlenme türlerinin demokrasiler üzerindeki etkileriyle ilgilenilmiştir. Liberal, sosyal demokrat ve geleneksel korporatist demokrasiler, gönüllü derneklerin kurul-



ması konusunda karşılaştırıldığında geleneksel korporatist demokrasilerin, liberal ve sosyal demokrasilerin gerisinde kaldığı iddia edilmiştir. Güçlü devlet mantığına ve varlığına rağmen sosyal demokrasiler, gönüllüğün artmasını engellememektedir. Çünkü sosyal demokrasiler, toplumdaki hem sendika üyeliğinin hem de siyasi örgüt üyeliğinin genişlemesini kabul etmektedir. Son tahlilde ise demokrasi türüne odaklanmaktan ziyade, demokrasinin istikrar veya sürekliliğinin derecesinin, toplumun katılım düzeyini ve farklı toplumların örgütlenme katılımını etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilerek değerlendirme yapılmaktadır. Bu bulgu, toplulukların diğerleriyle gönüllü olarak etkileşime girmesi için gereken yaygın güvenin, kısmen bu ülkelerin demokratik kurumlarının ne kadar ayakta ve uzun sürdüğüne bağlı olduğunu göstermektedir (Curtis, Baer, Grabb, 2001, s.785).

Neoliberal gündemin bir parçası olarak hükümetler, gönüllülük vasıtasıyla vatandaşların refahına karşı sorumluluklarını azaltmakta, gönüllüler ve gönüllü kuruluşlar vasıtasıyla bu konudaki açığı doldurmakta ve devamında kamu hizmetlerinin özelleştirilmesine izin verebilmektedir. Dolayısıyla batılı hükümetler, değişen derecelerde vurgu ile doğru bir şekilde tanımlanmış ve düzenlenmiş gönüllü çalışmanın desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Liberallerin ve muhafazakârların konuyu nasıl değerlendirdiğine bakılacak olursa, liberallere göre gönüllülük hükümetin eylemlerini desteklemenin, tamamlamanın ve hükümeti daha güçlü, kapsamlı göstermenin bir yoludur. Muhafazakârlara göre ise gönüllülük, hükümet programlarının yerine geçmekte ve hükümetin gücünü, kapsamını azaltmaktadır. Ayrıca güçlü bir gönüllü güç, demokratik olarak seçilmiş bir hükümetin gücünü en aza indirebilmekte ve özellikle elit temelli gönüllü grupların küçük gruplarına ilave söz verebilmektedir (Hustinx vd., 2010, s.420-428).

Farklı bakış açılarının temelini oluşturan idari gelenekler, vatandaş katılımının önemini devlet-toplum ilişkileri, politika tarzı ve merkezîyetçilik/adem-i merkezîyetçilik bağlamında yansıtmaktadır. Fransa, çoğu zaman bölgesel idare üzerinde merkezi kontrole sahip bir yönetim geleneğine sahip olarak kabul edilmektedir. Son zamanlardaki yerelleşme reformlarının belirginliğine rağmen, Napolyon yönetim geleneği nedeniyle Fransa'daki vatandaş katılım yöntemlerine hala az önem verildiği görülmektedir. Almanya'daki idari gelenek, federal ve korporatist bir çerçeveden kaynaklanan, "hükümetin güçlerini yöneten federal bir sistemde bölgesel ve yerel

seviyelerde güçlü bir ulusal demokrasi geleneği” olan organikçi bir yapı olarak nitelendirilmektedir. Üçüncü sektör, pazar ve sivil toplum grupları, devletin federal, bölgesel ve yerel düzeylerde çıkar dernekleriyle işbirliği yaptığı “bütünleştirici” bir politika modelini teşvik eden devlet işlevlerine sahiptir. Çok düzeyli yönetim süreçleri, bölgesel ve yerel özerkliği teşvik etmekte ve “işbirlikçi federalizm” vatandaşların katılımı için çeşitli mekanizmalar sağlamaktadır. Vatandaş girişimleri, referandumlar ve yerel yönetim düzenlemeleri için anayasal haklar, karar alma sürecine doğrudan katılım sağlarken, yerel düzeyde; konsey komiteleri, vatandaş forumları, paneleri ve toplulukları aracılığıyla katılım sağlanmaktadır. İngiltere, çoğulcu bir geleneğe sahip olmakla birlikte, merkezi yönetim genellikle ulusal yönetim faaliyetlerinde önemli bir kontrol sağlamaktadır. Vatandaş katılımı yerel düzeyde önemlidir ve bu katılım, politika geliştirilmesinden ziyade hizmetlerin sağlanmasına odaklanmaktadır. Vatandaş katılımı yerel yönetim üzerinde olumlu etkiye sahip olmakla birlikte, gerçekte yerel yönetimlerin düşük takdir yetkisine sahip olduğu, makul/orta seviye işlevleriyle birlikte aslında merkezi politika oluşturmada zayıf kaldıkları düşünülmektedir. İskandinav modeline vurgu ile Norveç; sınırlı yerel yönetimler, güçlü merkezîyetçilik ve zayıf bölgesel yapılar ile Sakson modeline uyarken, ortak fikir birliğine yönelim ve neo-korporatist kolektif karar alma yaklaşımı ile organikçi modelin öğelerini yansıtmaktadır. Denetimin merkezîyetçiliği ve istikrar/tekdüzelik ile Napolyon modelini de barındıran bu yapıdaki kolektivist, eşitlikçi ve güçlü demokratik gelenek ve kamu görevlilerine ve topluma duyulan güven, vatandaş katılımının yüksek olacağına işaret etmektedir (Huxley, Andrews, Downe ve Guarneros-Meza, 2016, s. 7-12).

Gönüllülük her ne kadar farklı kavramlarla ifade edilse veya ülkeler tarafından farklı şekillerde uygulansa da gönüllü katılım 1980’lerden sonra yönetim anlayışında görülen değişim neticesinde devletin etkinleştirilmesi, yerelde ise hizmetlerin katılımcı demokrasi temelinde vatandaş etkileşimiyle daha etkin görülmesi amacıyla kullanılan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Bu süreçte bireylerin uygun programlar çerçevesinde hizmetlerin görülmesine ve toplumsal kalkınmaya yapacakları katkı, birey-toplum işbirliği ortamında demokrasinin de güçlenmesini sağlayacaktır ( Palabıyık, 2011,s. 90).

### *Türkiye’de Gönüllü Katılım*

Türkiye’de gönüllü katılım çok da aşına olunmayan bir durumdur. Çünkü sivil toplum mantığı ve hareketi son dönemde gelişmekle birlikte, hâlâ sadece küçük bir gruba hitap eder nitelikte ve vatandaşların büyük bölümünden kopuk bir şekildedir. Halkın %4,5’i sosyal, %5,3’ü siyasi nitelikte bir sivil toplum kuruluşuna üyedir ve %2,5’i sosyal, %4,2’si siyasi nitelikte bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü faaliyette bulunmaktadır. Türkiye’de sivil topluma halkın sadece küçük bir kesiminin katılmasına rağmen, sosyal nitelikteki bir STK’ya üye olan vatandaşların %11,5’i, gönüllülük yapanların ise % 30’u en az bir diğer STK’ya daha üyedir veya gönüllü destek vermektedir. STK etkinliklerinde sosyalleşenlerin ise %81,9’u, bu faaliyetlere sık sık katılmaktadır. Benzer şekilde siyasi nitelikteki bir STK’ya üye olan vatandaşların %16,7’si, gönüllülük yapanların ise % 21,6’sı, en az bir diğer STK’ya daha üyedir veya gönüllü destek vermektedir. Farklı sosyal grupların (25 yaş altı gençlik, 65 yaş üzeri yaşlılar, kadınlar, etnik azınlıklar ve alt sınıf) katılım eğilimleri incelendiğinde ise bu gruplardan neredeyse hiçbirinin STK’larda gereken veya yüksek düzeyde bir katılım göstermediği de yapılan başka bir tespit olmaktadır (İçduygu, Meydanoğlu, Sert, 2011, s.19).

Sivil Toplum Endeksi’ne (CSI) göre ise nüfusun % 10’undan azı düzenli olarak yılda en az bir kez gönüllü çalışmakta ve ortalama olarak ayda gönüllü çalışmaya 5,1-8 saat ayırmaktadır. Benzer şekilde, Yardım Kuruluşları Vakfı (CAF) tarafından hazırlanan 2014 Dünya Bağış Endeksi’ne göre Türkiye’de nüfusun sadece % 5’i gönüllü olarak faaliyette bulunmakta, % 12’si bir sivil toplum kuruluşuna bağış yapmakta ve % 38’i ihtiyacı olan bir yabancuya yardım etmektedir. Araştırmadaki bu rakamlar, Türkiye’yi 153 ülke arasında 128. sırada göstermektedir (Akboğa, 2017, s.248).

Türkiye’de gönüllü kuruluşlara katılma konusundaki coşku eksikliği, kısmen kişilerarası güvensizlik duygusunun derinden nüfuz ettiği bir kültürden kaynaklanıyor gözükmektedir ve oy veren kesim için insanlar güvenilmezdir. Dünya Değerler Araştırması’na göre Türkiye’de kişiler arası güven seviyesi oldukça düşüktür. Her ne kadar bu güven eksikliği ekonomik, politik ve kültürel olsa da ortaklıklar veya işbirliği kurma çabalarını da olumsuz etkilemektedir. Zira farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük, gönüllü kuruluşların aynı ve birkaç üyeyle hareket etmesine neden olmaktadır. Bu nedenle gönüllü kuruluşların aktif katılımcıları, devletle etkileşim halinde-

dir. Çünkü katılımcıların etkinliği, politik kaynaklar üzerindeki etkinliğine, işbirliği kapasitesine ve devletle ilişkili olan diğer örgütlerle işbirliğine bağlıdır. Bu ilişkiler ağında gönüllü kuruluşlar devleti bir rakip olarak görmekte, rakiplerine karşı beraber hareket edebilecekleri bir müttefik olarak değerlendirmektedirler (Kalaycıoğlu, 2002, s.257). Bu nitelikteki birçok kuruluş, aslında olması gerektiği şekliyle bireylerin taleplerini devlete ileterek karar alınmasını sağlamaktan ziyade, devletin talep ve ideolojik tercihlerini topluma taşımaktadır (Aslan, 2010, s.261, 280). Bu mantık ise Türkiye’de gönüllülük kavramına yaklaşım açısından akıllarda soru işareti uyandırmaktadır.

Türkiye’deki sivil toplum kuruluşlarının veya gönüllü kuruluşların durumu ulusal ve uluslararası araştırmalar noktasında bu şekilde kısaca verildikten sonra bahsedilmesi gereken başka bir husus, gönüllülük tanımının nasıl yapıldığı ve buna ilişkin politikaların nasıl yürütüldüğü konusudur. Gönüllülüğe ilişkin net ve tek bir tanım olmamakla birlikte, Türkiye’de gönüllülük politikalarını belirleyen bir kamu kurumu da bulunmamaktadır. Sivil toplum kuruluşları “genellikle kendi hedeflerine ve misyonlarına dayanarak oluşturdukları, yazılı olmayan ifadelerine dayanarak gönüllülük politikaları oluşturmakta ve gönüllü faaliyetlerini buna göre yapmaktadır” (Akboğa, 2017,s.251). Fakat hangi profildeki insanlar, nasıl katılım sürecini gerçekleştiriyorlar sorusuna cevap verebilecek araştırmalardan biri olarak 2014 yılında yapılan Şebeke araştırması, gençlerin % 9’unun siyasi partilerden birine üye olduğunu ve partide veya gençlik kollarında aktif rol aldığını, gençlerin büyük çoğunluğunun ise siyasi partilere üye olmak istemediğini ortaya koymuştur. Parti üyeliğine çok sıcak bakılmasa da gençlerin %27’si bir STK’ya veya üniversite kulübüne üye olduklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir STK’ya üye olmayanlar ise mazeret olarak zamanlarının olmamasını sunmuşlardır. Ayrıca araştırmada aileleriyle birlikte yaşamayan gençlerin daha fazla gönüllü olduğu ortaya çıkmıştır. TEGV Araştırmasına göre ise gelir seviyesi arttıkça gönüllülük azalmakta ve bu insanlar bu duruma neden olarak zamanlarının olmamasını göstermektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında ise Türkiye’de insanlar gönüllü olarak ya da hayırseverlikle uğraşırken, bunu çoğunlukla dini yükümlülüklerin bir parçası olarak yapmaktadır. Bu durumun dışında, yapılması gerektiğini düşündüğü faaliyetleri devletin yerine getirmesini istemektedir (Akboğa, 2017, s.256).

Farklı araştırmalar ve sonuçlar olmakla birlikte, 2005 tarihli İl Özel İdaresi ve Belediye Hizmetlerine Gönüllü Katılım Yönetmeliği, gönüllüyü; “bilgi, beceri ve yeteneğini, her türlü ortak çalışma, imkân ve zamanını ortaya koyarak çalışma alanı konusunda maddi bir kazanç beklemezsizin yerel yönetim hizmetlerine katılan gerçek ve tüzel kişiler ile bünyesindeki gönüllüleri bu hizmetlerde görevlendirecek kamu kuruluşları” olarak ifade etmiştir(m.4). İl özel idaresi ve belediye hizmetlerinin yürütülmesinde hemşehrilerin gönüllü katılımına ilişkin usul ve esasları düzenlemek (m.1) amacıyla çıkarılan yönetmelik; sağlık, eğitim, spor, çevre, park, trafik, itfaiye, kütüphane, kültür, turizm ve sosyal hizmetlerle; yaşlılara, kadınlara, gençlere, çocuklara, özürllülere, yoksul ve düşkünlere yönelik hizmetlere gönüllü katılıma ilişkin hususları kapsamaktadır (m.2). Yine ilgili yönetmelikte, gönüllü olabilmek için gereken şartlar sıralanmış (m.7), il özel idaresi veya belediye görev ve sorumluluklarına bağlı olarak yetki alanlarında; “a) Özürllülere, çocuklara, kadınlara, gençlere, yaşlılara, yoksullara, kimsesizlere ve düşkünlere yönelik eğitim, kültür, sağlık ve sosyal hizmetleri, b) Kütüphane, tiyatro, sinema gibi kültür hizmetleri, c) Bilişim, meslek edindirme kursları, kreş gibi eğitim hizmetleri, d) Park, bahçe, kent estetiği, çevre düzenlemeleri ile katı atık gibi çevre kirlenmesinin önlenmesine yönelik hizmetleri, e) Başıboş ve sahipsiz hayvanlara yönelik hizmetleri, f) Trafik, itfaiye, arama-kurtarma gibi denetim ve acil yardım hizmetleri, g) Tüm yaş gruplarını içine alan her türlü spor hizmetleri, h) Tarihi, kültürel mirasın ve tabiat varlıklarının yaşatılarak korunması hizmetleri yapmak üzere gönüllü çalıştırabilir (m.5)” hükmü yer almıştır.

Türk kamu yönetimindeki genel eğilimin bir yansıması şeklinde, gönüllülük konusunda da kısa resmi bir metin olmakla birlikte, uygulanabilirliğinin nasıl daha iyi sağlanabileceği konusunda herhangi bir resmi çalışma göze çarpmamaktadır. Ancak her şeyden öte hemfikir olunabilecek yegâne konu, Türkiye’de özel ve tüzel nitelikte, genel olarak sivil toplum mantığının yerleştirilmesi ve asıl amacını gerçekleştirecek sivil toplum kuruluşlarına ihtiyaç duyulduğudur.

## Sonuç

Sosyal, ekonomik ve kültürel bir olgu olarak bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki etkileşimi değerlendiren ve karşılıksız bir şekilde gerçekleştirilen

gönüllülük; fedakarlık, merhamet, endişe veya cömertlik gibi insani ve subjektif değerlerle ifade edilmektedir. Subjektif bir değerlendirme yanında kimin gönüllü olduğu ve hangi faaliyetlerin gönüllülük kapsamında değerlendirileceği ise içinde bulunulan durum itibarıyla anlamsal olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın temelinde ise bu kavrama ilişkin bir halk algısı meselesinin yattığı düşünülmektedir. Zira hangi toplum, hangi faaliyeti gönüllülük kapsamında değerlendiriyor, devletin bu konudaki rolü nedir, gelenekler bu süreç veya yapıyı nasıl etkiliyor, sivil toplum kuruluşları bu çerçevede nasıl faaliyette bulunuyor veya katılımcılık ne ifade ediyor gibi sorular aslında bu kavramın şekil almasında önemli faktörler olmaktadır.

Sadece sağladığı fayda açısından değil aynı zamanda maliyetleri paylaşma açısından gerçekleştirilen ve resmi bir şekilde de desteklenen gönüllü faaliyetler, bireysel özellikler anlamında kimler tarafından gerçekleştiriliyor sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarda çok farklı sonuçlarla analiz edilmiştir. Genel anlamda orta yaş gönüllülük için uygun görülürken değişen şartlara bağlı olarak ergenlik dönemindeki gönüllülük faaliyetlerinin ileriki zamanlardaki gönüllü faaliyetler için daha uygun olduğu sonucuna da varılmıştır. Amerika'da kadınlar daha fazla gönüllü faaliyette bulunurken Avrupa'da erkekler daha gönüllü olmakta hatta İsveç'te tamamen erkek egemen bir şekilde yürütülmektedir. Ekonomik durumu iyi olanların daha gönüllü olması beklenirken aslında ekonomik durumları iyi olmayan toplumların birbirlerini destekleme anlamında gayri resmi bir şekilde daha fazla gönüllü ilişkiler kurduğu görülmüştür. Bu örneklerin artırılması söz konusu olmakla birlikte din açısından yapılan analizler burada kilit noktayı oluşturmaktadır. Bir dine, dini kuruma ve mezhebe bağlı bir şekilde, katılım ve üyelik arasındaki anlamsal ince çizgi korunarak yapılan gönüllülük faaliyetlerinin ağırsal ilişkiler anlamında bir geçiş sağladığı düşünülmüştür. Bu konuda da tek bir yargıya ulaşılamamış, mesela Protestanların gönüllü faaliyetlere katılımın daha fazla olması beklenirken Katolik olup daha fazla gönüllü faaliyet yürüten ülke ve toplumlarla karşılaşmıştır.

Bu farklılıklarla birlikte sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla katılım mekanizmasının daha etkin hale getirilmesinin, vatandaşların yönetim ve karar alma sürecinde daha aktif rol almasını sağlayacağı beklenmektedir. Demokrasinin bir unsuru olarak görülen katılım kavramının gönüllülük vasıtasıyla vatandaşların taleplerini daha dikkate alır şekilde yerine getirilmesine aracı-

lık etmesi, devletin üzerindeki yükün/maliyetin bir kısmını almakta, hizmet etkinliğini artırmakta ve toplumsal yapıyı laboratuvar bir deneyden öteye taşımaktadır. Bu amaçla temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye geçiş yaşanması gerektiği düşüncesiyle katılımın, vatandaş bazında farkındalığın ve bunun pozitif etkisi ile hizmetlerin kalitesinin artması beklenmekte, siyasi ve yönetsel açıdan katılım mekanizmaları hem artırılmakta hem de daha uygulanabilir kılınmaya çalışılmaktadır. Ancak kabul edilen bu doğrular yanında ülkelerin dahil olduğu yönetsel kültür tipi, katılımın dolayısıyla gönüllülüğün içeriğini değiştirmektedir.

Türkiye’de ise gönüllü katılım konusunda rehberlik edecek resmi kurumsal bir düzen veya yerleşik bir anlayış olmamakla birlikte, zayıf ve devlete yakınlığıyla kendini ifade edebilen sivil toplum kuruluşlarının her biri gönüllülük sürecine kendi faaliyetleri doğrultusunda yön vermektedir. Gönüllü katılıma bir adım daha yaklaşılmasını sağlayacak olan katılım, farklı araçlarla daha etkin bir şekilde sağlanmaya çalışılırken maalesef kağıt üstünde kendine yer bulan 2005 tarihli “İl Özel İdaresi ve Belediye Hizmetlerine Gönüllü Katılım Yönetmeliği” yerel düzeyde gönüllü faaliyetlerin nasıl ve kimler tarafından yürütüleceğine kısa cevaplar vermektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Relationship between Volunteering,  
Participation and Administration Culture**

\*

Vasfiye Çelik

*Kırıkkale University*

While acting within the framework of formal and informal relations in order to realize the benefit of the public generally and the target audience basically, without expecting any response, is explained with the concept of volunteerism, this concept is firstly expressed in the mind with humane and subjective values such as sacrifice, compassion or generosity. Alexis de Tocqueville's work on "Democracy in America" on which groups carry out voluntary action in social life academically increased the interest in this issue. In addition to a subjective evaluation, it is thought that the issue of public perception regarding this concept lies behind it, while there are differences in terms of meaning on who volunteers are and which activities are to be evaluated within the scope of volunteering due to the situation in which are. Yet, questions such as which society evaluates which activity within the scope of volunteering, what is the role of the state in this matter, how traditions affect this process or structure, how civil society organizations operate in this framework or what does participation mean, are actually important factors in shaping this concept.

The concept of volunteering, evaluated in various ways due to different personal characteristics in social life, is analyzed differently depending on the variables such as age, gender, religion or sect, marital and economic situation based on profile. Voluntary activities carried out not only in terms of benefits but also in terms of sharing costs and supported in an official way are analyzed with very different results in the researches made in order to answer the question of who executes in terms of individual characteristics. While middle age is considered suitable for volunteering in general terms, it is concluded that volunteering activities in adolescence period are more suitable for volunteer activities in the future. While women are more voluntary in the US, men are more voluntary in Europe and even in Sweden, it is conducted in a completely male-dominated manner. While



those with good economic conditions are expected to be more voluntary, it is also observed that societies with inadequate economic conditions establish informally more voluntary relationships in terms of supporting each other. Although these examples are to be increased, the analyzes made in terms of religion constitute the key point here. Namely, it is thought that volunteering activities carried out by preserving the semantic fine line between participation and membership, depending on a religion, religious institution and sect, provide a transition in terms of network relations. While it is observed that those considered religious are more engaged and voluntary, it is claimed that sectarian difference is also important in this regard. However, a single judgment could not be reached on this matter. For example, while Protestants are expected to have more participation in voluntary activities, we see that there are Catholic and more volunteer countries and communities. When an evaluation is in general terms made, it is seen that the researches on this subject differ rather than reaching a single result.

Under the study, participation, another concept to be analyzed in the context of the subject of the study and to analyze the relationships between volunteering and participation, is seen as an essential element of democracy. The fact that the concept of participation mediates the fulfillment of the demands of the citizens through volunteering takes some of the burden/cost on the state, increases service efficiency, and takes the social structure beyond a laboratory experiment. For this purpose, with the thought that there should be a transition from representative democracy to participatory democracy; it is expected that participation, awareness on the basis of citizens, and the quality of the services with the positive effect of this increase, and within this framework, political and administrative participation mechanisms are tried to be increased and made more feasible. In this regard, while participation comes to the fore, the fact that citizens have an impact on the provision of services instead of waiting for everything from the state brings together the concepts of volunteer and participation. However, this case of being side-by-side requires a strong civil society, and it is another issue to be noted that not every society has this development and necessary institutional structure.

In addition to these accepted truths, the type of administrative culture in which countries are involved changes the content of participation, therefore,

volunteering. The shared common ground is considered that the services provided are better accomplished and the citizens participate in the managerial process. Voluntary participation is influenced by many variables in different management cultures, basically refers to spiritual values, and accepted that it is tried to be achieved by supported by the state for different reasons. However, on the practical side of these core values, it is important to note that the development of civil society thought and the different administrative traditions or managerial cultures add the difference to the concept and the content.

When looked at the subject in terms of Turkey; the lack of a clear definition of voluntary, the absence of the expected development in the civil society thought, and the being of participation only in official texts briefly explain the relationship of voluntary-participation-management culture. In Turkey, which is considered within the Continental European managerial culture and performs its public administration organization with such basic facts as rule of law, bureaucracy, and indivisible integrity of the state, volunteering is usually carried out by a religious point of view. The general thought regarded the participation as a companion of volunteering in the world is that the civil society organizations need to become strong for participation to be more visible, this phenomenon and the practices related to it are weak because the civil society organizations in Turkey are not very effective. Because the public opinion in Turkey is covered with that the state dominates every area and does everything rather than citizens carry out some processes. The purpose of this study provides guidance on the variables in empirical studies of international literature via country samples, in terms of managerial cultural difference in the studies on voluntary participation in the future, in Turkey in which the participation paths are not used in very effective under the acceptance that civil society is inadequate.

### **Kaynakça / References**

- Akboğa, S. (2017). The current state of volunteering in Turkey. Jacqueline Butcher&Christopher J. Einhof (Der.), *Perspectives on Volunteering* içinde (s.245-261). Switzerland, Springer.
- Anheiner, H.K., Salamon, L.M. (1999). Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons. *Law And Contemporary Problems* , 62(4), 43-65.

- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Aslan, S. (2010).Türkiye’de sivil toplum. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 260-283. 1 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70174> adresinden erişildi.
- Bachmann, P.L., Delgado,L.E. ve Marin, V.H. (2007). Analysis of the citizen’s participation concept used by local decision makers: The case of the Aysén watershed in Southern Chile. *Int. J. Sustainable Development*, 10(3), 251-266.
- Bogner, A. (2012).The paradox of participation experiments. *Science, Technology, & Human Values*, 37(5), 506-527.
- Boje, T., P. (2015). Organized civil society, volunteering and citizenship. Enjolras B.& Karl S. (Der.), *Civil Society in Comparative Perspective* içinde (s.243-262). Bingley: Emerald.
- Brudney, J.L. (1993). Volunteer involvement in the delivery of public services: Advantages and disadvantages. *Public Productivity & Management Review*, 16 (3), 283-297.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M. ve Rostami, R. (2008). Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89(1),97-112.
- Curtis, J.E., Grabb, E.G. ve Baer, D.E. (1992). Voluntary association membership in fifteen countries: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 57, 139-152.
- Curtis, J.E., Baer, D.E. ve Grabb, E.G. (2001). Nations of joiners: Explaining voluntary association membership in democratic societies. *American Sociological Review*, 66(6), 783-805.
- Dekker, P., Van Den Broek, A. (1998). Civil society in comparative perspective: Involvement in voluntary associations in North America and Western Europe. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 9(1), 11- 38.
- Erlinghagen, M., Hank, K. (2005). Participation of older europeans in volunteer work. *MEA discussion papers*, Mannheim, University of Mannheim
- Grant, A.M. (2012). Giving time, time after time: Work design and sustained employee participation in corporate volunteering. *The Academy of Management Review*, 37(4), 589-615.

- Hackl, F., Halla, M. ve Pruckner, G. J. (2012). Volunteering and the State. *Public Choice*, 151(3-4), 465-495.
- Hansen, H., S., Reinau, K., H. (2006). Who are the citizens in public participation GIS. *Proceedings 25th Urban Data Management Symposium*. Aalborg, 14, 25-36.
- Higgs, G., Berry, R., Kidner, D. ve Langford, M. (2008). Using IT approaches to promote public participation in renewable energy planning: Prospects and challenges. *Land use policy*, 25(4), 596-607.
- Hustinx, L., Cnaan, R.A. ve Handy, F. (2010). Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(4), 410-434.
- Huxley, K., Andrews, R. W., Downe, J. ve Guarneros-Meza, V. (2016). *Administrative traditions and citizen participation in public policy: A comparative study of France, Germany, the UK and Norway*. Aralık 2019 tarihinde <http://orca.cf.ac.uk/72834/> adresinden erişildi.
- İçduygu, A., Meydanoglu, Z. ve Sert, D.Ş (2011). Türkiye’de sivil toplum: Bir dönüm noktası. *TÜSEV Yayınları*, 51, 1-191
- Janoski, T., Musick, M. ve Wilson, J. (1998). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering!. *Sociological Forum*, 13(3), 495-519.
- Kalaycıoğlu, E. (2002). State and civil society in Turkey: Democracy, development and protest. A.B. Sajoo (Der). *Civil society in the Muslim world: Contemporary perspectives* içinde (s. 247-272). London, I.B. Tauris.
- Kestellioğlu, G. (2011). Yerel demokrasi ve kent konseyleri: Kahramanmaraş örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 121-140.
- Keyman, F. (2004). Avrupa’da ve Türkiye’de sivil toplum. *Sivil Toplum Geliştirme Merkezi STK Kapasite Geliştirme Eğitim Programı Ders Notları*, 23, 1-14.
- Knill, C. (1998). Implementing European policies: The impact of national administrative traditions. *Journal of Public Policy*, 18(1), 1-28.
- Lam, P-Y. (2002). As the flocks gather: How religion affects voluntary association participation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(3), 405-422.
- Lee, Y-P., ve Brudney, J.,L. (2012). Participation in formal and informal volunteering implications for volunteer recruitment. *Nonprofit Management & Leadership*, 23(2), 159-180.
- Loughlin, J., Peters, G. (1997). State traditions, administrative reform and regionalization. M. Keating, J. Loughlin (Der), *The Political Economy of Regionalism* içinde (s. 41-62). Routledge

- Mcallum, K. (2017). Volunteers/volunteering. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 2-14.
- Önder, Ö. (2013). Yerelleşme ve yerel demokrasinin güçlendirilmesi bağlamında yerel katılım. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(18), 311-326.
- Palabıyık, H. (2011). Gönüllülük ve Yerel hizmetlere gönüllü katılım üzerine açıklamalar. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 86-114
- Peters, B.G. (2008). The napoleonic tradition. *International Journal of Public Sector Management*, 21(2), 118-132.
- Rhodes, R.A.W. (1999). Traditions and public sector reform: Comparing Britain and Denmark. *Scandinavian Political Studies*, 22(4), 341-370.
- Ruiter, S., De Graaf, N.D. (2006). National context, religiosity, and volunteering: Results from 53 countries. *American Sociological Review*, 71, 191-210.
- Şebeke Araştırması (2014). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 457, Birinci Baskı
- Van Deth, J.W. (2001). Studying political participation: Towards a theory of everything?. *Workshop Electronic Democracy: Mobilisation, Organisation and Participation via new ICTs*, Grenoble
- Van Deth, J.W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49(3), 349-367.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215-240
- Yalçın, A. Z. (2015). Yerel yönetimlerde katılımcı bütçeleme. *Yönetim ve Ekonomi*, 22(2), 311-329.
- 2005 Tarihli İl Özel İdaresi ve Belediye Hizmetlerine Gönüllü Katılım Yönetmeliği, 12.11. 2019 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.9521&Mevzuatlliski=0&sourceXmlSearch=il%20%C3%B6zel> adresinden erişilmiştir.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çelik, V. (2020). Gönüllülük, katılım ve yönetim kültürü ilişkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3819-3850. DOI: 10.26466/opus.658674

## Geç Modern Çağda Eve Dönüş

DOI: 10.26466/opus.634744

\*

Figen Kanbir \*

\* Dr. Ö. Üyesi. Siirt Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Siirt/Türkiye

E-Posta: [f.kanbir@siirt.edu.tr](mailto:f.kanbir@siirt.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-2094-399X](https://orcid.org/0000-0003-2094-399X)

### Öz

Kültürel bir aidiyet bağı yaratması anlamında mekânın insanların ve toplumların yaşamları üzerinde büyük bir önemi vardır. Geleneksel toplumsal tiplerinden bugüne uyum, düzen, güvenlik gibi birçok faktör mekânla ilişkili kullanılmaktadır. Ancak göç ile birlikte mekânsal aidiyetler çözülmüşe geçmektedir. Göç, bir mekândan diğerine hareketlilik ve hareket edilen yerde uzun süreli kalma durumunu ifade etmektedir. Dolayısıyla köken bağları olarak ele alacağımız mekânsal birlikteliğin maddi ve manevi boyutları ortadan kalkmaktadır. Göç geçmişte sadece göç alan ve göç veren ülkeleri etkilemekteydi. Küresel çağ, diğerlerinden haberdar olmayı ve göç etmeyi kolaylaştırıcı etkenleri sunarken, göçün sözcüğü etkileri artık yalnızca muhatap ülkeleri değil tüm dünyayı etkisi altına alan bir sorun haline gelmiştir. Bu bağlamda tartışılması gereken konulardan biri, göç sorununu ortadan kaldırmanın göç edenlerin geriye dönüşü ile mümkün olabileceği konusundaki savunudur. Çalışma dış göçün mekânsal dengeyi parçalayıcı etkilerine dikkat çekerken, küreselleşmenin etkileriyle aynı başlangıç noktasından hareket etmektedir. Buna göre hareketlilik bugünün olmazsa olmazıdır. Göç, küresel hareketlilik halinden farklı olarak uzun süreli yerleşiklik kazanma ile bilindik olanı parçalamaktadır. Burada başka bir alternatif çözüm gündeme gelmektedir. Göçün çok boyutlu etkileri karşısında ve yanında geriye dönüş göçü köken ülkeye dönüşün imkânı ile ilişkilidir. Çalışma bu bağlamda, eve dönüşün olasılığını kuramsal bir perspektifte ele almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, mekân, aidiyet, geri dönüş göçü.

## Homecoming In The Late Modern Age

\*

### Abstract

*Space has great importance in the lives of people and societies as it creates the bonds of cultural belonging. In traditional social types as well as contemporary ones, many factors such as harmony, order and security are used in relation to space. However, spatial belonging disintegrates because of migration. Migration refers to movement from one place to another and long-term stay at the destination. The material and immaterial dimensions of spatial unity, which we will treat as bonds of origin, disappear as a result of migration. Migration used to affect only those countries that would send or receive migrants. However, the age of globalisation makes it easier to communicate with others and migrate. Thus, migration is now a problem that not only affects the sending or receiving countries but also the entire world in general. One of the issues that need to be discussed in this context is the idea that the issue of migration can be solved by ensuring the return of migrants back to their countries of origin. While drawing attention to the disruptive effects of external migration, the study begins from the same starting point as the effects of globalisation. Accordingly, mobility is a must today. Unlike global mobility, migration disturbs the familiar patterns because it implies long-term residency. Thus, another alternative solution appears here. Return migration is related to the possibility of returning to the country of origin in addition to, or against, the multidimensional effects of migration. In this context, this study approaches the possibility of homecoming from a theoretical perspective.*

**Keywords:** *Migration, space, belonging, return migration*

## Giriş

Tarihsel devirlerin neredeyse tümünde evin koruyucu ve kapsayıcı iç dokusu, yaşamı tüm yönleriyle belirlemektedir. Buna rağmen geç modern çağın koşulları, kendi iç dengeleri içinde, evde kalmak, evde olduğunu hissetmek bahsini tartışmalı hale getirmektedir. Bu sadece aile yapısının içinde yer aldığı mikro ilişkileri ve gündelik hayatı değil kentleri, ülkeleri, dünya düzenini de etkilemektedir. Bunlardan biri olan göç, uzun süreli yer değiştirme hareketi olmakla birlikte kişinin hayatını belirlemektedir. Göç, yer değiştirenlerin temel(ler)ini ya da köken bağlarını alt üst ederek yaşamları için zorunlu göçü dışarıda tutarsak, daha iyi ve yeni bir düzen aramaları umudunu içerir.

İnsan, ontolojik bağlılıklar içerisinde, kendisine güvenli ve bilindik bir yaşamı olası kılmaktadır. Bununla birlikte yer değiştirmekle sarsılan bu ideal, göç edilen yerdeki kültürün, dilin, dinin yaşatılmasıyla bir ölçüde varlığını sürdürür. Sürdürmenin olasılığı, ev sahiplerinin misafirperverliğiyle de alakalıdır. Entegrasyon ve asimilasyon<sup>1</sup> bu stratejinin iki uç kutbu olarak alınabilir. Söz konusu durum, gidilen bölgenin, ülkenin değerlerinin göçmenlere olumlu veya olumsuz yansımalarıdır. Başka bir alternatif var mıdır ya da bulunabilir mi sorusu için çokkültürcü politikalar önemli bir yere sahiptir. Ancak geriye dönmek, bu iki farklı stratejinin dışında bir yaşama olasılığını barındırır. Bu eskiye dayalı düzene dönüştür; bu süreç her zaman (beklenildiği gibi) olumlu bir sonuç doğurmamaktadır.

Eve dönüş kapsamlı ve problematik bir sorunu içine almaktadır. Sosyal bilimlerde geri dönüş göçü olarak adlandırılan eve/kökene dönüş miti, fiziksel bir geriye dönüş miti olmaktan farklı olarak, çok boyutlu bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu sorunların birer getirisi/sonucu olarak gördüğümüz eve dönüş göçü toplum, kültür ve kimlik bahsi üzerinden arada kalmışlığı içermektedir. Öyle ki göçmenler ne buldukları ne de geçmişte ait oldukları yerde evlerinde hissetmektedirler.

---

<sup>1</sup> Ayşe Akalın'a göre bir göç dalgasının döngüsel mi kalıcı olarak devam edeceğini belirleyen önemli bir unsur, göçü alan ülkenin gösterdiği siyasal tavidir (2018, s.94). İklimle bağlı, yaşam biçimi veya emekli göçünün ağırlığını Muğla ilinde yaptıkları alan çalışmasında inceleyen Tuna ve Özbek, göç ile ilgili yapılmış pek çok çalışmada (Castles ve Miller, 2018) olduğu gibi, entegrasyon ve asimilasyonu, ulus-devlet kimliğini oluştururken iki temel strateji olarak açıklamaktadır (2018, s.145).



Küresel hareketlilik hali, uluslararası göç bağlamında uzun süredir mevcuttur. Ancak göç, her zaman göçmenlerin istekleri dahilinde gerçekleşmediği gibi çoğu kez var olan sorunlar karşısında bir çözüm veya kurtuluş yolu gibi görülebilmektedir. Bu durum bizi, Hayriye Erbaş'ın deyimiyle "göçmenlerin krizi yaratmadığı, tam tersine krizlerin göçmenleri yarattığı" sayıtlısına götürür (2019, s.263). Bu çalışma bu bakımdan göç edenlerin kendi geçmiş bağlarıyla yakından ilgilidir. Bu durumu ortak mekân ile bir arada düşünmeliyiz. Göçmenlerin iş ve yaşam konusunda sahip oldukları bilgi düzeyi, içine girdikleri kültürün avantaj ya da dezavantajlarını sorgulamak adına önemli bir seçenek sunmaktadır. Diğer taraftan içinde yer aldıkları yeni topluluğa bağlılık derecelerinin ölçülüşü, kültürel geçmişlerinin izini taşımaktadır. Burada dâhil olunan kültüre yakınlık ve uzaklık, temel belirleyicidir.

Philippe Robert'a göre insan toplumları tarihinin büyük bölümünde sosyal ilişkiler kesinlikle yöresel düzlemde sınırlıydı. Bundan dolayı o, söz konusu dönemlerde insanların tanışıklığına dayalı bir toplumdan söz edilebileceğini öne sürüyordu (2002, Bauman 2017, s.28). Bugün ise maddi ve manevi göstergeleri geleneksel sınır aralıklarıyla çizilmiş toplumdan yeni bağlayıcılara geçiş söz konusudur. Burada kontrol ağlarının, yapay kontrolsüzlüklerle yer değiştirmesi söz konusudur; herkes için kutsallaştırılmış bariyer noktalarının var olmasından güçlü olana hizmet eden, bunun görünürlülüğünün giderek arttığı akışlar uzamına doğru mesafe alınmıştır. Sözgelimi 2015 Dünya Göç Raporu'na göre, doğdukları ülkenin sınırları dışında yaşayan insan sayısı 244 milyonu bulmaktadır. Geçmiş verilerle kıyaslandığında, (1990'da 153 milyon, 1970'de ise 84 milyon) hızlı bir atışın olduğu söylenebilir (IOM 2018). Bu veri, geleneksel aidiyet değerlerinin kısmen çöktüğü bir dünyada, yeni aidiyetler yaratma olasılıklarını dikkate almak zorunluluğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla söz konusu insanların nereye ait hissettikleri veya olacakları konusu artan bir karmaşa içermektedir.

Tarihsel devirlerin tümünde, paydaş kültürün tarifi farklı yönlerden ele alınabilir. Burada göçle ve göçmenlerle beraber yeniden ele alınan bu ideal, ortak mekânda bulunmakla alakalı düşünülmalıdır. Zira fark edilebilirliğin derecesi yerleşme prensibinin uzunluğuyla değerlendirme bulmaktadır. Dolayısıyla sıra özlemi olarak ortaya çıkan da, göç edenin uzun süreli "yabancı"lığının getirisidir.

Göç çalışmalarına yöntemsel açıdan bakıldığında temelde iki farklı yönelim mevcuttur: Göç olgusunun sonuçlarını ve etkilerini araştırarak, göçün makro düzeyde dinamiklerini ortaya koymaya çalışan makro çalışmalar ve göçü yaşayanların göç deneyimlerine odaklanarak göçün ayrıntılarını daha çok mikro düzeyde ele alan çalışmalar (Kümbetoğlu, 2018, s.50). Çalışma, fenomenolojik bakış açısından faydalanarak , makro ve mikro düzeyde göçü anlamaya çalışmaktadır. "Tersine göç mümkün olabilir mi?" çalışmanın temel sorusu olmakla birlikte, bunun olasılıkları ülkeler ve bireyler ölçeğinde mekanâ varlık kazandıran düzen, kontrol, uyum gibi pek çok değişkenin yer değiştirmesi anlamında dikkate değer bir sorundur. Bu sorun, günümüz koşullarında, küreselleşmenin yarattığı etkiler dışında dikkate alınamayacak denli büyüktür. Çalışma kapsamında ise konu, yalnızca kuramsal<sup>2</sup> bir değerlendirme ışığında dikkate alınacaktır.

Bu bakımdan çalışmamız, göç çalışmalarının çoğunda olduğu gibi göçün nedenlerine ve hedef ülkenin sorunlarına değil, kaynak ülkenin tekrar cazibe merkezi olmasını tartışmaya açıyor. Göç edenlerin ülkelerine dönmeleri ülkelerinden gitmeleri kadar ağır bir sorundur. Bu yalnızca göçmenlerin kendi kişisel deneyimleri ile değil, fakat göç alan ve veren ülkelerin de bir sorunudur. Bu bakımdan, kısmi de olsa, çözüm içermektedir. Bu bakımdan eve dönüş, göçmenlerce göçmenlerin ağır bir yük oluşturduklarını düşünenlerce arzu edilmektedir. Ancak çözüm, her zaman iyi hal demek değildir. Nasıl ki göç deneyimi literatürde, gönüllü ve zorunlu olarak geniş bir şekilde tartışılıyorsa, tıpkı bunun gibi, geri dönüş göçü de böyle bir sınıflandırmaya tabidir.

## Mekânın Oluşturucuları ve Yerliliğin Kültürel Dayanakları

İnsanın varlık göstermesinin en önemli koşulunu kültür oluşturmaktır. Ünlü Amerikalı antropolog Clifford Geertz'in eşsiz tarifiyle bizler kendimizi kültür yoluyla tamamlayan eksik, tamamlanmamış hayvanlarız. İnsan kültürü yaratarak, kültürü dilde anlamlı kılarak kendi kendisini yaratmıştır. İnsan olmadan kültür olmaz, kültür olmadan insan olmaz (2010, s.67-8).

---

<sup>2</sup> Çalışmaya uygulama (nitel görüşme) maksatlı başlamış olmamıza rağmen evrenin büyük olması ve burada gereken sınırları koyulamaması anlamlı bir örneklem bahsi konusunda sıkıntı yaratmıştır. Başka bir açıdan ise, belli bir bağlamda veriyi içine alacak şekilde örnekleme erişilememiştir. Bundan dolayı çalışma kuramsal boyutta ilerlemiştir.

Genel bir tanımlamayla kültür, insana varlık sahası açarak, ona yaşam alanı sunan soyut bir belirleyicidir. Ancak bu soyut belirleyici, (karşılıklı etkilenmeyi de içine alarak) somut olanı bütün yönleriyle içine almaktadır ve yönlendirmektedir.

Gündelik yaşam dünyası, bizim dünyaya gelişimizden önce var olan ve bizden önce de başkalarınca düzenlenmiş ve yorumlanmış bir dünyadır. Bu dünya, bize geçmiş insanların deneyiminden miras kalmış olmakla birlikte, hayattaki deneyimlerimizden oluşan bir bilgi stokuna dayanır (Schütz, 2018, s.85). Bu tanımlamada dikkat çeken diğerleriyle birlikteliğin varlığıdır. Geçmiş olduğu kadar bugün ve gelecekte de birlikteliğin sağlamış olduğu avantajla kendimize ait bir saha oluştururuz. Öyle ki, insan olarak bizler, verili bir dünyanın ekseninden kendine ait bir dünya yaratma peşine düşeriz. Burada esas olan ontolojik bir güvenlik sahası yaratmaktır.

Yargılarımız içinde yaşadığımız dünyaya ilişkindir. Bilgi bir doğa olgusu olarak, bilen organik varlıkların yaşantısıdır (Husserl, 2017, s.13,15). Gündelik yaşam dünyamız, başından itibaren hemcinslerimizle paylaştığımız, özneler arası bir dünya, hepimizin ortak dünyasıdır. Bu dünya, ortak iletişimle oluşturulmuş anlama üzerinde kurulmuş bir dünya olarak başkalarına yöneldiğimiz, karşılıklı tinsel deneyimlerimizle motive edilmiş gerçekliğe dayanmaktadır (Schütz, 2018, s.186-7). Bu gerçekliğin önemli bir kısmını Geertz'in "ilksel bağılıklar" adını verdiği akrabalık ve kan bağları, dinsel, dil ve âdetler oluşturur. Bu yalnızca kişisel bağılılık, gereksinim ve ortak çıkar ya da zorunlu yükümlülükten ibaret olmayıp mutlak bir anlamdan ötürü vardır. Bu tür ilksel bağların gücü ve önemi kişiden kişiye, toplumdaki topluma ve zamandan zamana değişiklik gösterir (2010, s.289). Değişmeyen, bunların bir topluluğa özgü belirleyenler olarak, diğer toplumların kültürel özelliklerinden ayrılmasıdır.

Yalnızca ortak anılar ya da değerlerle değil, aynı zamanda ortak kurumlar ve pratiklerle de ilgili olan toplumsal kültür, hem kamusal hem de özel alanları kucaklayarak üyelerine sosyal, ekonomik, eğitsel, eğlenceye ilişkin tüm insan etkinliklerine özgü anlamlı hayat tarzları sağlayan bir kültürdür. Bu kültürler zaman içerisinde oluşur, belli bir toprak parçasında yaşar ve bir dile dayanırlar (Kymlicka, 1998, s.130). Bu çalışmanın ana savı ise, ortak mekânın bağlayıcılığının kişileri birleştirdiği yönündedir. Bu minvalde, en mahrem ilişki ağlarının şekillendiriciliğinin üstlenildiği evden (oikos) kamusal alana, toplanma ve aitlik kazanmaya insanları birleştiren, mekândır.

İnsanla mekân arasındaki ilişki bir karşılıklılık esasına dayanır. Mekâna anlam veren insan iken, insanı da mekândan bağımsız değerlendirmeyiz. Bu ilişki, mekânları toplumsallaştırırken; insanları da mekânsallaştırmıştır. Buradan üç etkileşim boyutu çıkarılabilir: İnsanın mekân üzerinde belirleyici etkisi, mekânın insan yaşamı üzerindeki şekillendirici etkisi ve mekânın bu ilişkilerin gerçekleşmesinde fiziksel olduğu kadar toplumsal bir sahne olması (Karakas, 2019, s.19). Dolayısıyla yerlilik<sup>3</sup> söz konusu edildiğinde, mekânın toplum ve toplumun üyelerine aidiyet bağları yarattığından bahsedilebilir.

İnsan için mekânlar, kimlik edinme ve onu sahiplenmede, önemli bağlayıcılarıdır. Mekânın ne olduğu, kimliğin oluşturulmasında ve toplumların gelişmişlik seviyesi hakkında bilgi sahibi olmamıza olanak tanır. Bunlardan biri ve belki en önemlisi olan ev, kimliğin kurucu inşasının ilk yeri olarak geleneksel kültürel özelliklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Burada bireyler geleneksel toplumları ayakta tutan samimi ilişkileri merkeze alarak yakın akrabalık ilişkilerini sağlamlaştırır.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre ev, bir kimsenin veya ailenin içinde yaşadığı yer, konut, hane<sup>4</sup> olarak tarif edilmiştir. Diğer taraftan yine aynı sözlüğe göre mekân, ev ve yurt anlamına gelmektedir.<sup>5</sup> Bu bakımdan ev, içinde yer alanlar için müşterek değerler silsilesiyle örülmüş, toparlayıcı bir semsiye özelliği sergilemektedir. Bu toparlayıcılık dışarıyı içeriden, içeriği dışarıdan ayırarak hane halkını bir araya getirir. Ev mahrem olanın tarif edilmesi anlamında ailenin birleşme noktasını sembolize eder. Böylelikle içeride olanın tarif edildiği sahanın gösterenidir. Bir şeye ya da bir yere ait olmak için başlangıç buradan yakalanabilir.

Burada Hannah Arendt'i anımsayacak olursak, kamusalıktan kaçmanın ve karanlıkta kalmamanın en emin yolunun özel mülkiyet olduğu söylenebilir. Bu, özgürlük ve zorunluluk arasındaki bir çelişkinin ürünüdür. Erken modern çağda bireyin geçimine ve türün bekasına yönelik etkinliklerin tümü olarak anlaşılan yaşam sürecinin zorunluluğuyla ilgili her şeyin, insani var oluşun özel alanında gizli/saklı tutulması gereken bedensel parçaların oluşturduğu kesindir. Ancak kamusal alandaki görünüm arttıkça mülk

<sup>3</sup> Çalışmada yerlilik kavramı, aidiyet geliştirilen mekânla ilişkilendirilerek kullanılmıştır.

<sup>4</sup> [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_qts&arama=qts&quid=TDK.GTS.5ca32a0a1cfbc3.62497161](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_qts&arama=qts&quid=TDK.GTS.5ca32a0a1cfbc3.62497161)

<sup>5</sup> <http://sozluk.gov.tr/>

sahiplerinin devlet korumasına daha fazla ihtiyaç duyduğu söylenebilir (2013, s.120-2). Bu bağlamda özgürlüğün özel alana temel oluşturulduğu söylenebilirse de, özel alanlar arasındaki uyumu ve birlikteliği devletin sağlayabileceği söylenmelidir. Bu bakımdan ulus devletin varlık kazanmasının en önemli noktalarından birisini zorunluluk oluşturmaktadır. Zorunluluk yerel kültürel değerlerin oluşturucusu olduğu kadar diğer devletlerden farkı ile de adından söz ettirir.

Özgürlük seçimlerin çok sayıda tercih arasından yapılmasını gerektirir ve toplumsallık kültürü bu seçenekleri bizler için anlamlı kılar (Kymlicka, 1998, s.139). Modood'a göre siyasi açıdan en dikkate değer kültürler, uluslardır (2014, s.55). Modern toplumlarda geleneğin ve geleneksel kurucu aidiyet değerlerinden biri olan evin baskın etkisi yerini ulus devlete bırakmıştır. Burada evin güven sağlayıcı donanımı, mekânın evden bağımsız artan önemiyle başka bir alan ve başka bir kimlik tasarımı ile yer değiştirmiştir. Vatandaşlık modern dönemde, ulus devletin nüfusunun yoğunluğunun, mekânsal genişlemesinin ve iletişimde kalma zorunluluğunun getirdiği bir yeniden inşa sürecidir. Ulusal kimlik, biz ve onlar arasında sınır çekmek için devlet ve onun temsilcileri tarafından oluşturulmuştur; katılımcılarından kesin ittifak ve özel sadakat talep etmektedir (Bauman, 2017, s.32). Ulus, bir kimliğin içinde olmak bakımından dâhil olmayı ve diğer kültüre içinde olduğu kültürün gözüyle bakabilmeyi gerektirir. Oradaki belirleyici birtakım özellikler, farklı kültürlerin tanımlanmasına ve ayırt edilmesini olası kılar.

Modern millet fikrinin ve onunla bağlantılı her şeyin temel karakteristik özelliği modernliğidir (Hobsbawn, 2017, s.30). Millet fikrinin ortaya çıkabilmesi için milliyetçilik fikrinin gelişmesi gereklidir. Belli bir mekânda, ortak dil, din, ekonomi gibi bağlayıcılar milliyet fikrinin gelişmesinde belirleyici özelliğe sahiptir. Gerçek bir milliyet fikrinin ortaya konulması için, farklı küçük olasılıkların (dil, din, etnik köken ve benzeri) göz ardı edilmesi gerekmektedir (Hobsbawn, 2017).<sup>6</sup> 18. yüzyılın sonuna doğru milliyetçiliği üreten şey, dinsel kesinliklerin aşınmasıdır. Ulus-devletlerin yeni ve tarihsel oldukları kabul edilmekle birlikte, ulusun ezeli bir geçmişten kaynaklandı-

<sup>6</sup> Hobsbawn milliyetçiliğin günümüzde giderek etkisini yitirdiğini/yitireceğini öne sürmektedir. Bu noktadan yola çıkarak milliyetçilik ve millet kavramlarının kökenleri ve tarihsel değişimleri üzerine eğilmektedir.

ğına ve sınırsız bir geleceğe doğru ilerlediği kabul ediliyordu (Anderson, 2017, s.25-6). Yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ulus devlet, kendi sınırları içinde yaşayan kimselere kan ya da toprak bağı kuralına göre vatandaşlık hükümlerini tanımlıyordu; ekonomik, toplumsal ve siyasal hakların kullanımını bu ölçülere göre belirliyordu (Abadan-Unat, 2017, s.342). Bu bağlamda kapitalizm, teknoloji ve insanın dilsel çeşitliliğe olan mahkûmiyetinin yeni bir cemaat tarzının hayal edilmesini mümkün kıldığı ve bu yeni tarzın modern ulusların morfolojisini hazırladığı söylenebilir (Anderson, 2017, s.62).

Ancak tarihsel devirlerin bütününde etkili olan göç, ulus-devletin temelinde yer alan vatandaşlık ve köken bağlarını sorgulamamızı olası kılmaktadır. Göç günümüz dünyasını şekillendirmektedir. Çalışmanın buraya kadar olan kısmı, mekânsal aidiyet bağlarını genel hatları ile ele almıştır. Sonraki başlıklarda ise, göçün ne olduğu üzerinde durulacaktır.

### **Göç Deneyimi ve Yerliliğin Mekândan Ayrı Tanımlanması**

İnsanlar “doğal süreçte” toplumun değerlerini ve bireyden beklentilerini öğrenirler. Ancak doğal süreçteki bir aksaklık, uyumsuzluğu ve “yeniden toplumsallaşma”nın gerekliliğini açığa çıkarır (Adıgüzel, 2019, s.54). İşte bu bölüm, yerlilerin göç sonucunda ortak mekânın dışında kalması ile yeniden bir mekâna ait olma süreçlerinin nasıl gerçekleşeceğini dikkate alıyor. Nurdan Türker’in antropolojik çalışmasında belirttiği gibi, "Göç hem gidenler hem de kalanlar açısından kimliklerini sorunsallaştıran ve mekânsal duyumlarında sarsıntı yaratan bir deneyimdir" (Türker, 2015, s.51). Kimi kez, ortak mekânı oluşturan kimseler içeridekileri tanıdık bir imajla sahiplenirken, dışarıda kalanların içeridekilerce tarifi sorunlu bir etiketle örtüştürebilmektedir. Bu durumu, konumuz açısından, göçün sosyal bilimlerde artan önemiyle bir arada düşünmeliyiz. Göçle birlikte varsayımdan nesnel bir gerçekliğe dönüşen farklı gruplar ülke içerisinde önce bir yabancı, daha sonra bir mukim haline gelmişlerdir. Ancak söz konusu mukimliğin sınırları, yerliliğin (mekânsal) sınırlarının dışında kalmaktadır.

Göç bireylerin ya da grupların sembolik ve siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru daimi veya yarı-daimi hareketini

içerir (Marshall, 1999, s.685; Faist, 2003, s.41). Kısaca hareketlilik<sup>7</sup> anlamına gelen göç, insanların bir bölgeden bir başka bölgeye gerçekleştirdiği, kayıtlı tarih boyunca insan türünün yayılışıyla alakalı düşünülmesi gereken bir kavramdır. Göç modern bir olgu değildir; fakat modern çağda hız kazanarak küreselleşmenin bütünleşme sürecini hızlandırmıştır (Giddens ve Sutton, 2014, s.109-110). Sözelimi ilk insanlar, avcı ve toplayıcıydı; bu nedenle göçebeydi. Onların çocukları olan Homo Sapiens türü de sonraki tarihlerinin büyük bir kısmında göçebe kaldı. 1.5 ila 2 milyon yıl kadar önce Homo adlı cins iki ayağı üzerinde duran Australopithecus'tan meydana geldi. İki tür de doğuştan ve doğası gereği göçebeydi (Bauman, 2018, s.59-60). Bu bakımdan göç, insan tarihiyle benzer bir başlangıç noktasına sahiptir diyebiliriz.

Tarihin bütün devirlerinde göçlerin değişimi de beraberinde getirdiği söylenebilir. Göçler farklı toplumlar arasındaki karmaşık bağlantılardan ortaya çıkar ve yeni bağlantıların oluşmasına yardımcı olur. İnsanların hareketliliği, dünyanın Kuzey-Güneyinde olduğu kadar, az gelişmiş dünyada kalkınma stratejilerinin temel konusudur (Castles ve Miller, 2008, s.215). Ancak söz konusu göçlerin her zaman ülkeler için olumlu olduğu söylenebilir. Sözelimi göç kontrolü ve güvenilirliği de tehlikeye düşürebilir. Düzensiz göç hareketleri ulus devletlerin temellerini alt üst edebilir. Bunun için düzenli ve kontrol edilebilir göçün ulusal ve uluslararası arenada önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Akçapar, 2018, s.111-2). Bu bağlamda göçün özellikle de düzensiz göçün, sığınmacı ve mültecilerin güvenleştirilmesi ile bağlantılı olarak siyasallaşması, bölgesel ilişkilere yaptığı etkilerin vurgulanması 1990'lı yıllardan itibaren gözlemlenen gelişmelerdendir (İhlamur-Öner, 2018, s.41). Dolayısıyla düzensiz göçün, oldukça yakın dönemli ilişki ağlarının birer getirisi ve sonucu olduğu söylenebilir. Diğer taraftan göç, uluslar ve uluslararası birçok bağlamda olumsuzluk getirebileceği gibi, birey ve aile için de bilinmeyene yolculuk etmek, göç edilen yerin yabancı olması bakımından risklerle dolu bir yolculuktur (Adıgüzel, 2019, s.3).

<sup>7</sup> Ancak buradaki tanımlamamızın karşısında, Stephen Castles'in ifade ettiği gibi, modern insan hareketliliğini ifade etmede hareketliliğin tek başına yeterli olmadığını öne sürülmelidir. Göç, istenmeyen, sürgün, tehcir, işgal ve savaş gibi nedenlerle yapılan zorunlu göçleri ifade etmekte daha çok kullanılmaktadır. Oysa eğitilmiş, beyaz yakalı ve kalifiye kişilerin yer değiştirmesi ise hareketlilik kavramı önerilmektedir. Çünkü hareketlilik açık toplumu, yaşam tarzı hareketliliğini, göç ise eşitsizliği, istenmeyen kötü durumları çağrıştırmaktadır (Adıgüzel, 2019, s.13-4).

“Göç tarihin her döneminde yaşanıyor olsa da ekonomik, politik ve doğal felaketlerle belli dönemlerde göç dalgaları biçiminde gerçekleşmekte ve bu tür göçler hem göç veren ya da kaynak ülke, hem göç alan ya da hedef ülkeleri etkilediği gibi neredeyse tüm dünyadaki ekonomik, politik uluslararası ilişkileri de etkilemektedir” (Erbaş, 2019, s.265; Castles ve Miller, 2018, s.29). Genel bir değerlendirme ile önceleri ağırlıklı olarak köle emeği, sonrasında büyük oranda sanayileşmenin etkisiyle sözleşmeli işçilik olarak gerçekleşen (emek) göç biçimleri, 1980’li yılların ortalarından itibaren sığınmacı ya da kaçak göçmenlik biçiminde ortaya çıkmıştır (Castles ve Miller, 2018, s.71-91, 144).

Göçün ortaya çıkmasında dünyadaki küresel ölçekli gelişmeler belirleyicidir. Büyük çaptaki göç hareketleri Avrupa devletlerinin emperyalist atımları ile başlamakta ve köleliğin ortadan kalkmasıyla üçüncü dünya ülkeleri ucuz işgücü görülerek göçe zorlamasıyla gerçekleşmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçları ile imparatorlukların yıkılması ve yeni devletlerin kurulması, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sömürgecilğin tasfiyesi ve bağımsızlık hareketleriyle şekillenmiştir (Abadan-Unat, 2017, s.75-7).

Çağdaş dünyada hâkim örgütlenme biçimi ulus devletlerdir. Ulus devletler meşruiyetlerini kendi vatandaşlarının amaçlarını temsil ettikleri iddiasından alırlar (Castles ve Miller, 2008, s.55). Ulus-devletlerin coğrafyası göç için önemli içeriksel faktördür ve devletlerarası sınırlar göç hareketini tanımlamada yardımcıdır. Kişi belirlenen alanda evdedir; bir üyedir ve vatanıdır. Dâhil olduğu alanın dışında ise yabancıdır (Bartram, Poros, Monforte, 2017, s.47). Bu bağlamda çalışma açısından göçün bireye olduğu kadar hayali cemaat yapıları üzerindeki etkisi de dikkate değer konulardan biridir. "Ulus-devlet merkezli bakış açısı göçü sınır aşan bir "sorun" alanı olarak ele alırken vatandaşlık ve sosyal refah rejimlerine meydan okuyan bir olgu olarak görmektedir" (İhlamur-Öner, 2018, s.22). Başka bir deyişle DeLaet'e göre ulus devlet merkezli yönetsel milliyetçilik uluslararası göçü ulus devletin sınırlarına, düzenine, vatandaşlık ve sosyal refah rejimlerine meydan okuyan bir olgu olarak görür. Vatandaşa ya da yerliye karşı göçmeni yabancı olarak tanımlar (2007, Öner 2018, s.14).

"Göçmenler "ulus" değildir ve yurtları yoktur. Onların özgünlüğü asıl olarak aile hayatlarında ve gönüllü kuruluşlarda kendisini gösterir ve kurumsal bütünleşmelerle çelişmez. Onlar egemen kültürlerin kamusal kurumlarında yer alırlar ve egemen dil(ler)i kullanırlar" (Kymlicka, 1998, s.43-



4). Ancak süregiden uluslararası göç hareketleri gittikçe daha fazla ülkenin etnik farklılığını arttırmaktadır. Bu ulus devlet ve vatandaşlık kavramının sorgulanmasına yol açacaktır (Castles ve Miller, 2008, s.22).

Farklı ülkelerin göç deneyimlerini dikkate alarak yaptıkları çalışmada Castles ve Miller, ülkelerin göç konusuna yaklaşımdaki farklılıkları, tarihsel olarak ulus devlet inşa süreçleri arasındaki farklara dayandığını ileri sürmektedirler (2008, s.324). Bazı göçmen ülkelerinde, göçmenlerin vatandaş olmaları oldukça zordur. Bazılarında ise göçmenler kültürel asimilasyon karşılığında vatandaşlığa kabul edilmektedirler. Üçüncü grup ülkede ise, göçmenler kendi kültürel kimliklerini koruyarak vatandaş olabilirler (Castles ve Miller, 2018, s.353).

Göç sınıfsaldır; göç türü ait olunan sınıfa göre farklılık göstermektedir. Zengin göçmenler için özgürlük anlamını taşıırken, yoksullar için zorunlu bir yer değiştirmedir (Erbas, 2019, s.293). Ekonomik anlam taşıyan hareketlilik iki bağlamda değerlendirilebilir: Düşük gelirini yükseltmek ve orta ya da yüksek düzeydeki geliri ile daha yüksek bir yaşam standardı yakalamak (Tuna ve Özbek, 2018, s.25). Aynı zamanda savaşlar, soykırımlar, doğal felaketler gibi zorunluluktan kaynaklanan göç de daha güvenli bir yer değişimi olarak bu iki maddeye eklenebilir.

John Rawls, "gerçekçi bir ütopya" olarak sunduğu insan topluluklarını, ulus ya da devlet olarak değil, halklar olarak tarif etmektedir. Göçün, doğal nedenler ve geleneksel çıkar çatışmaları ve savaşlardan kaynaklandığını; göçe yol açan bu nedenlerin sonra ermesiyle, ortadan kalkacağını öne sürmektedir (2006, s.7). Bu nedenler fazla iyimser olmakla birlikte, kuşkusuz modern ulus devletleri ve onların vatandaşlarını ele alırken farklı bir perspektif sunmaktadır. Ancak bu bakış açısı 21. yüzyıl göç dalgasını açıklamaya çalışırken aynı incelikli çözümü sunmamaktadır. Çünkü Rawls kuramını oluştururken düzgün veya adil bir topluluk tasarımından yola çıkar. Oysa bugün bu stabil toplulukların yaşam beklentileri ile bugünün karmaşık toplumlarının beklentileri arasında bir benzerlik görünmemektedir. Topluluklar farklı olduğu gibi göç de yok olmamakla birlikte düzensiz bir atış göstermektedir.

Tarihin başlangıcından sanayi toplumuna kadar göç, kültürel ve ekonomik hareketliliğin gelişmeye yön verdiği avantajlı bir durumken; küresel çağda artan hareketlilikle kolaylaşmış, ülkeler, vatandaşlar ve onların varlık koşulları için avantajdan çok dezavantaj konumuna gelmiştir (Özgöker ve

Doğan, 2019, s.16). Bu bakımdan, ulus devletler tarafından göçün kontrolü gerekli görülmeğe başlanmıştır. Bu bağlam bizi göçün modern gerçekliğinden farklı olarak geç modern çağdaki gerçekliğini okumaya yönlendiriyor. Göç erken modern dönemde ulus devlet kimliği üzerinden şekil bulmaktaydı. Bugün ulus devletin vatandaşlar olarak kucakladığı yapı son bulmakla birlikte yeni eklentilerle yaşamına devam etmektedir. Çalışmanın bir sonraki başlığında bu konuya temas edilecektir.

### **Geç Modern Çağda Göç ve Göçmenler**

Geç modern dönemde, diğer her şeyde olduğu gibi, göç deneyimi de değişim göstermiştir. Göç sınırlı bir alanda belli kesimden insanların tercih ettikleri bir olgu iken bugün kitlesel bir harekete bürünmüştür. Bu bağlamda sözü edilen dış göçtür. Çünkü dış göç, bilindik olanı parçalaması anlamında, insan ve toplum üzerinde derin etkiye sahiptir. Uluslararası göç, çok sayıda bağ ile çok sayıda ulus-devlet içinde iki ya da daha çok konumu ve hareket edenlerle kalanlar arasındaki çeşitli bağları özetleyen; çok boyutlu ekonomik, siyasi, kültürel ve demografik bir süreçtir (Faist, 2003, s.30). Uluslararası göç, ne geç 20. yüzyılın ne de modernitenin bir icadıdır. İnsanlık tarihinin birer parçası olmakla beraber göçün, 1945'ten bu yana ve özellikle 1980'lerin ortalarından beri önemi ve hacmi artmaktadır (Castles ve Miller, 2008, s.7). Bu durumun temel nedeni küresel dünyada mekânın işlenmiş/merkezleşmiş/normalleştirilmiş hale gelmiş; insan bedeninin doğal kısıtlamalarından kurtarılmış olmasıdır (Bauman, 2010, s.25). Küresel yaşam tarzı hem fiziki hem de kültürel ve sosyal hareketliliğe yön vermiştir. Göç, "iletişimsel özgürlüğün" bir getirisi olarak hareket serbestisiyle bir arada anılmaya başlamıştır (Benhabib, 2018).

1945 sonrası dönemde ve özellikle 1980'lerin ortalarından bu yana göçsel hareketlerdeki patlama uluslararası göçün küresel dönüşümlerin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu üretim, dağıtım ve yatırımın uluslararasılaşması ve eşit derecede kültürün küreselleşmesiyle alakalıdır. Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve Sovyet Bloğu'nun çöküşü küresel yeniden yapılanmaya yeni boyutlar ekledi. Bunlar arasında gelişmiş kapitalist ülkelerin bazı yatırımlarının Güneyden Doğu Avrupa'ya doğru adres değiştirmesi ve önceden yalıtılmış göç akışlarına girilmesiyle birlikte, Doğu-Batı göçü arttı (Castles ve Miller, 2008, s.126). Bu dönemdeki büyük ölçekli göçlerin temelinde ekonomi yer almakla birlikte ekonomik sebeplerin köklerini sosyal, kültürel ve

siyasi değişim süreçleri oluşturmaktadır (Castles ve Miller, 2008, s.126-7). Örneğin Abadan-Unat tarafından Almanya'daki yabancı göçmenlerle ilgili yapılan araştırmanın sonuçları göstermektedir ki; gidenlerin beşte dördü gitmeden önce de iş sahibi idi. Onları Almanya'ya gitmeye iten nedenler işsizlik değil, yurtdışında ödenen yüksek ücretler, kısa zamanda önemli tasarruf yapma ümidi, yeni bilgiler edinebilme beklentisi ve dünyayı tanıma arzusu olmuştur (2017, s.134). Söz konusu göçmenler başlangıçta (Abadan-Unat, 2017) yerleşmek değil, birikim sağlayarak yurtlarına sermaye biriktirmek ve biriktirdiklerini döndüklerinde değerlendirebilmek arzusundadırlar.

Bu duruma eklenebilecek bir diğer şey, insanların bireysel olarak değil, grup olarak göç etme eğilimindedir. Göç yalnızca göçmenleri değil, aynı zamanda göç veren ve alan tüm toplumları da etkilemektedir (Castles ve Miller, 2008, s.9-11). "Öncü göçmenler bir göç yolu oluşturunca gittikçe daha fazla sayıda gizil göçmen önceki göçmenlerden aldıkları bilgilerle oluşturulan bu yola katılır. Böylece gerçek göç yolları filizlenir" (Faist, 2003, s.202). Dolayısıyla belli bir kesimin göçü gerçekleştikten sonra bile, aile ve yakın çevreden etkilenerek gizil göçmenler ortaya çıkmaktadır. Bu da sadece hedef ülkeyi değil, aynı zamanda kaynak ülkeyi de belirlemektedir.

Uluslararası göçmenler tek-yönlü caddelerde değil, çift-yönlü anayollar da seyahat etmektedir. Sadece yeni yerleşim yerleriyle bağlantı kurmazlar, aynı zamanda ayrıldıkları ülkeyle de bağlar geliştirirler (Faist, 2003, s.22). Göç ve göçmen ağları, uluslararası göçün devam etmesine yardımcı olmaktadır. Bu ağlar, az mekândan bu kadar çok göçmene geçişi açıklamaktadır (Faist, 2003, s.265).

Bu durum uluslararası göçü modern göçten farklı bir yere oturtmamız açısından önemlidir. Zira aidiyet bilinci mekâna özgü ayırıcı birtakım özelliklerden ayrılmaktadır. Bunun yerine küresel çağın teknolojisi yerel kültürü göç edilen ülkenin kültürüne eklemektedir.

Küresel çağda, daha önce sınırlar ve vatandaşlar ile tanımlanan ulus devletin tanımı da giderek değişmektedir. Her ne kadar ulus devlet savunma, kamusal düzen ve refah açısından hala temel birim olsa da, iktidar ve ulusal sınırlar arasındaki bağlar ve özerk eylem kapasitesi zayıflatılmaktadır (Castles ve Miller, 2008, s.59). Diğer taraftan, Seyla Benhabib'e göre, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri uyruksuz insanların, mültecilerin ve sığınma hakkı arayıcıların koşullarının iyileştirilmesi için büyük adımlar atılmış olsa da, artan

göç ile birlikte, Hannah Arendt'in ifadesiyle vatandaşlığın kaybı ile insan haklarının tümünden yitirilmesi eşit değerde görüldüğü gözlemi bütünüyle yanlış değildir (Benhabib, 2018, s.176).

"Göç, gidiş kadar gelişi de zorunlu kılar; yani eski ülkeden çıkışı ve yeni ülkeye adaptasyonu. Yurtdışında bulunma, önceki yurttaki dokunaklı bir bulunmama anlamına gelir" (Faist, 2003, s.23). Göçmenler göç ettikleri topluma yalnızca uyum sağlamakla ve bu toplumdaki bir şeyler öğrenmekle kalmazlar. Bunun yanı sıra bu toplumu değiştirirler ve yaşamlarını onun içerisinde üretirler (Faist, 2003, s.143). Eve yakınlık olarak ifade ettiğimiz yakın akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri ne kadar fazlaysa göçmenin yerleşikliği ve geçmiş kültüre yakınlığı da o oranda artmaktadır. Bu bakımdan zincirleme göçün olanağı/olanaksızlığı, yakın ilişki ağları ile anlamlıdır. Burada göç edilen mekân önemsizleşirken, geçmiş mekânın yinelenebilir ağırlığı hedef ülkede ön plana çıkmaktadır.

### **Geriye Dönüş Göçü**

Göç araştırmalarında kullanılacak yöntemle ilgili makalesinde Belkıs Kümbeoğlu göç edenlerin hedef ülkedeki pozisyonları hakkında bilgi vermektedir. Ona göre göç edenler, yer alacakları toplumsal alanda, yeni gelen, yabancı, müphem olmaları gerekçesiyle, henüz bütünleşmemiş bir gruba işaret etmektedir (2018, s.75). Yeni gruba aidiyet sağlama girişimleri kolay olmamakla birlikte başka bir olasılık da mevcuttur. Bu yeni olasılık geçmişin izlerini takip etmekle başlayan köken bağlarıdır ve bu dolayında gerçekleşen geriye göçtür.

Geri dönüş göçü, göç edenlerin köken ülkelerine dönmeleri anlamında eve dönmekten ibarettir. Geri dönen birçok göçmen, evi onlara ifade ettiği durumdan daha karmaşık bulur (Bartram, Poros, Monforte, 2017, s.261-2). Eve dönen, evden ayrılanla aynı kişi değildir. Eve dönen ne kendisi için ne de onun dönmesini bekleyenler için aynı kişidir (Schütz, 2018, s.341).

Göçün makro, mikro ve orta boyutlu düzeylerini ele aldığı çalışmasında Thomas Faist, geri dönüş söyleminin kişisel düzeyde yıkıcı amneziye karşı durmanın bir getirisi olarak ortaya çıktığından söz eder ve ekler; geri dönüş yönelimleri, kişi için, yalnızca alanın<sup>8</sup> değil zamanın da fethedilebileceğinin

---

<sup>8</sup> Burada alan kavramı Faist tarafından eski göç deneyimindeki göçmen tanımlamalarından farklı olarak, kendi sosyal sermayesini (dilini, dinini, kimliğini, kültürünü ve benzeri) göç ettiği ülkede yaşa(y)t(an) insanlar için kullanılmıştır.

düşünmesini sağlar (Faist, 2003, s.399-400). Dolayısıyla geri dönüş göç eden kişi için bulunduğu alanı da kabul ettiği ve zamanın kurgusal dengesini buna göre ayarladığı bir hayatta kalış projesi haline gelmektedir. Bu hayatta kalış projesinde belki de en çok dikkatimizi çeken yön, kimlik tasarımıdır. Ulaşım olanaklarının geliştiği ve herkes için göç etmenin yaygın bir özellik olmadığı geçmiş dönemlerde kimlik, geleneksel bağlarla ilişkiliydi. Bugün ise sabit bir deneyimden ibaret olmayan kimlik; değişmekte, dönüşmektedir.

Bu bağlamda, bugün kimlik için ilksel bağılıklardan biri olan toprak bağılılığı tartışmalı hale gelmektedir. Kimlik ortak bir toprağa aidiyet doğrultusunda değil, başkalık nosyonuna sarılmaktadır. Bu durum bizi, aidiyet ve kimliğin alinyazısı olmadığının, ömür boyu garanti sağlamadığının, fazlasıyla müzakereye açık ve vazgeçilebilir şeyler olduğunun farkına vardırır. Aidiyet alternatifsiz bir koşul olarak kaldığı sürece bir kimliğe sahip olma düşüncesi söz konusu olmayacaktır (Bauman, 2017, s.20). Dolayısıyla eve dönüş olasılığı, hareketliliğin varlık gerekçesi olarak değerlendirildiği küresel çağ koşullarında, olasılık dışı bir belirlenme olarak karşımıza çıkar. Üstelik bu geri dönüş çoğu zaman, Hayriye Erbaş'ın ülkemize yerleşen Suriyeli göçmenler üzerine yapmış olduğu analizde dile getirdiği gibi, hayata sıfır noktasında yeniden başlama ve yeniden bir mağduriyet anlamı taşır (2019, s.16).

Ülkeler açısından bakıldığında ise geriye göç, birey için ifade ettiğinden çok daha karmaşık bir bağlama sahiptir. Birleşmiş Milletler Mülteci Sözleşmesi (BMMYK) mülteci statüsünü sona erdirecek üç kalıcı çözümü gönüllü geri dönüş, yerel bütünleşme ve üçüncü bir ülkeye yerleşme olarak tarif etmektedir (2018, s.82). Görüldüğü gibi geri dönüş BMMYK'nin göçü önleme konusunda yapmış olduğu üç çözüm önerisinden biridir.

Ancak buna rağmen geriye dönüş tartışmalı pek çok sorunu da içerisinde barındırmaktadır. Sözgelimi Türk geriye dönüşün incelendiği bir çalışmada, ne motivasyonu ne de sonuçları için sadece tek bir nedenin (ekonomik) göç deneyimini açıklamada yetersiz, yüzeysel kalacağı öne sürülmüştür. Türk geriye dönüş durumu karmaşık ve çok katmanlı bir fenomen özelliği sergilemektedir (Kunuroğlu, van de Vijver, ve Yağmur, 2016, s.19-20).

Örnekte de görüldüğü gibi geri dönüş göçü tartışmalı bir meseledir; göç alan ve veren ülkeler arasında sürekli yerleşmeden geçici dolaşıma kadar farklı anlamlar ifade etmektedir. Diğer taraftan geri dönüş, göç alan ve ve-

ren ülkeler arasındaki anlaşmalar, sınır kontrolleri ve işbirliği yoluyla istenmeyen göçmenlerin çıkarılması için bir araç olarak da görülmektedir (Bilecan, 2018, s.142-3).

Geriyeye göç kararları, iktisadi ve siyasi nedenlerden kaynaklı makro düzeyden bireysel bakış açılarının yer aldığı mikro düzeye kadar uzanır. Genel olarak pek çok neden<sup>9</sup> aynı anda devrededir (Öner, 2018a, s.267-8). Diğer taraftan geriye göçün mahiyeti, kişinin yetiştiği ortama göre farklılık göstermektedir. Burada kişinin kültürel değerlerindeki farklılık ile yaşam şansının sağladığı avantajlar, göçün hangi boyutta tartışılacağını ortaya koymaktadır. Öyle ki kişi içinde bulunduğu toplumda avantajlı bir kültürel geçmişe sahipse tekrar göç ettiğinde de benzer tarzda karşılanmaktadır. Oysa dezavantajlı bir gruptan ve kimlikten aynı zamanda suça bulaşmışsa geriye dönüş olumlu bir çizgide gerçekleşmemektedir ve kabul çok da sıkıntılı bir hal almaktadır. Bütün bunların yanı sıra göçmenin göç ettiği ülkedeki pozisyonu da bir hayli etkilidir. Bu bakımdan Öner'in öne sürmüş olduğu gibi, tersine göçte olumsuz birtakım deneyimler kişilerde "tersine kültür şoku" ne neden olabilir (2018a, s.272). Dolayısıyla göçün kendisi kadar tersine göç deneyimi de karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir denilebilir.

## Sonuç

Mekân kişileri ve toplumları aidiyet bağı ile ortak bir kültürün parçası haline getirmektedir. Ancak mekâna dayalı bilindik yaşantı, göçle dönüşüm geçirmektedir. Bu bireyde travma yaratabildiği gibi, ulus devletlerin temelinde yer alan bilindik ve kontrol edilebilir mekânı alt üst edebilmektedir. Bu açıdan eski ve korunaklı değerlerin yeniden nasıl muhafaza edilebileceği gündeme gelmektedir. Bu bağlamda geriye dönüş mümkün alternatiflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak geriye dönüş her zaman bilindik olanın keşfi anlamına gelmemektedir. Söz konusu olan ne eskiye dönüş ne de yeniye adapte olmaktır. Bu bağlamda geriye dönüş, bireyler ve ülkeler için açık bir kafa karışıklığı yaratabilmektedir.

Geriyeye dönüş miti tartışılırken sadece göçmenlerin değil, göç alan ülkelerin de eski olana dönüşünün mümkün olmadığı öne sürülmelidir. Çünkü

---

<sup>9</sup> Geriyeye göçün Francesco Cerese'den yapılacak alıntıda olduğu gibi, farklı nedenleri ve buna dayalı türleri bulunmaktadır: Başarısızlık geri dönüşü, muhafazakârlık geri dönüşü, yenilikçi geri dönüşü, emeklilik geri dönüşü (1974, Öner, 2018a, s.267-8).

eski kültürel yapı, göçle birlikte aktif bir değişime uğramaktadır. Bu sürecin sonucu her iki kültürün de birinin evini terk etmesi anlamında diğersinin eski düzenini koruması anlamında bildiği imajın sarsılmasıdır. Sonuç olarak eski düzen göçün artan ağırlığıyla her an yeniden kurgulanmaktadır. Bu en küçük topluluklardan en büyüğüne kadar insanlara her alanda yön verecek bir gelişmedir.

Eve dönüş kişisel düzeyde, yabancı olmanın yarattığı travma hali ile mekânsal bir yer değişimini anlatmaktadır. Geriye dönüş ile hem yabancıya aşına olunmaktadır, hem de yerli olma imajı sarsılmaktadır. Bu durum olumsuz bir değerlendirme değildir. Bilakis tarihin başlangıcından beri göç vardır; dolayısıyla (yer) değişim(i) kaçınılmazdır.

Schütz'e göre gitmek, biraz da ölmektir (2018, s.336). Ancak küresel çağın koşullarında, kalmayı istemek de bir bakıma ölmektir. Doğduğu ülkeden gidenlerin sayısı giderek artmaktadır. Ancak bu bir sonuç değil başlangıçtır. Bu durum bizi dünyanın ortaklıklar üzerinde temel bulduğu sonucuna götürmektedir. Ortaklıklar yeni aidiyetleri inşa etmekte, insanın bağlayıcı unsurları her an değişmektedir. Sonuçta, günümüz koşullarında, küresel hareketlilik hali insan var oldukça bu değişimi kaçınılmaz kılacaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Homecoming In The Late Modern Age**

\*

Figen Kanbir  
*Siirt University*

The close connection between spaces and human and social life is already acknowledged. In all historical periods, many factors such as harmony, order, security have been associated with space. However, with migration, the binding effects of places on individuals have decreased. Migration disrupts the established order by staying in a place for a long term. In this respect, immigrants can be considered as potential threats to the old order. In order to make sense of this situation, we can set out from the distinction between internal and external migration, which is a classic conceptualization example in the migration literature. Although migration has a certain effect, it is observed that internal migration does not transform local cultures to a great extent and does not seriously distort human bonds. External migration, on the other hand, leads to the disappearance or transformation of existing local/conventional values. In this context, this study takes the notion of external migration as a reference point.

Migration has existed in every historical epoch. However, the reasons for migration differ. Castles and Miller state that migration, in a general sense, first emerged in the form of slave labour, contracted labour under the influence of industrialization, and asylum seekers or illegal immigration from the mid-1980s (2018, p. 71-91, 144). In this context, migration affects not only the countries that send or receive immigrants, but all the rest of the world. Migration has an influence on all economic, political and international relations around the world (Erbaş, 2019, p.265; Castles ve Miller, 2018, p. 29).

That is, immigration does not only have a binding effect for immigrants. Migration might have positive or negative consequences in various aspects in national and international contexts. Surely, the countries that host or send immigrants feel the decisive influence in the first place. In monitoring the positive and negative results, the qualifications of the immigrant population, besides the development level of the source and target countries, is a determinant. At this point, many reasons can speed up or slow down migra-



tion. However, migration also involves risks in many ways. Due to the difficulty of controllability, new residents may pose a risk for the target countries. Because of the immigrants, the safety barrier is substantially disintegrated. In fact, new residents might lead to some uneasiness among the locals for their unpredictability.

Nevertheless, the experience of immigration constitutes some difficulties for the immigrants themselves. Immigration is a journey full of risks for the individual and the family setting out for an unknown life and being a stranger in the migrated country (Adıgüzel, 2019, p.3). Indeed, immigrants are addressed as a disintegrated group that is new, foreign, and obscure in the social area where they will settle down (Kümbetoğlu, 2018, p. 75). This understanding is far from being a valid assumption for every condition. Because the characteristics of the individual and the social structure differentiate the cause and effect of migration.

Considering the reasons for migration, it is seen that the individual's voluntary preferences do not always play a role. If voluntary displacements are left aside, migration might also be a result of a crisis. As a matter of fact, this situation takes us to Hayriye Erbaş's (2019, p.263) argument that "migrants do not create a crisis, on the contrary, crises create migrants".

In this scope, when we look closely at historical periods, we realize that the meaning of migration has changed in terms of being the motto of change. According to Özgöker and Doğan, whilst migration was advantageous from the beginning of history to industrial societies, in the global age it has been facilitated by increasing mobility. In the global world, migration has become a disadvantage rather than an advantage (2019, p.16). In the past, it facilitated communication between individuals, leading to transformation and progress. Today, migration has become possible for everyone. In this context, it can turn the constituents of space such as security, harmony and regularity upside down. This condition directs our attention to the necessity of controlling migration.

The United Nations Refugee Convention expresses voluntary returns as one of the three permanent solutions to end the refugee status (2018, p.82). Return migration is a multidimensional problem when considering society, culture, and identity. This problem basically originates from being in an in-between status. In other words, it has different degrees of influence in terms of the country from which they migrate, and they are hosted.

However, considering this issue from a broader perspective reveals different causes of return migration. The return depends on many reasons, from macro to micro levels. In general, many reasons are simultaneously active and valid (Öner, 2018a, p.267-8). It is not always possible to confirm the willingness of the individual in return migration, as in migration itself. The differences in cultural values and the advantages of the chance of survival reveal the extent of migration. Taking this into consideration, these different reasons need to be interpreted. As a matter of fact, migration can be either voluntary or involuntary. Herein, the success or failure of the individual is effective. Another reason is their inability to fully adapt to the original or target culture.

Return migration has many different meanings, from permanent settling to temporary circulation in the receiving and sending countries. Return migration is also seen as a tool for the dismissal of unwanted migrants through agreements, border controls and cooperation between the receiving and sending countries (Bilecan, 2018, p. 142-3).

In this context, the aim of this study is to read the reverse flow of migration and to inquire the reasons behind the immigrants' return. Despite the fact that space stabilizers are reduced in the global age, homesickness remains as a possible alternative for humanity. For this reason, it constitutes one of the issues worth examining.

### Kaynakça / References

- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. (3. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi*. (3. Bsm). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçapar, Ş. K. (2018). *Uluslararası göç alanında güvenlik algılamaları ve göçün insani boyutu*. (4. Baskı). (Der. S.G. Ihlamur-Öner ve Öner, N. A. Ş.). İstanbul: İletişim Yayınları, 563-575.
- Anderson, B. (2017). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve sınırları*. (9. Basım). (Çev. İ. Savaşır). İstanbul: Metis Yayınları.
- Arendt, H. (2013). *İnsanlık durumu*. (Çev: B. S. Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bartram, D., Poros M. V. ve Monforte, P. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar*. (Çev: I. A. Tuncay). Ankara: Hece Yayınları.
- Bauman, Z. (2010). *Küreselleşme: Toplumsal sonuçları*. (3. Basım). (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bauman, Z. (2017). *Kimlik*. (Çev. M. Hazır). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). *Kapımızdaki yabancılar*. (Çev. E. Barca). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Benhabib, S. (2018). *Ötekilerin hakları: Yabancılar, yerliler, vatandaşlar*. (4. Baskı). (Çev. B. Akkalay). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bilecan, T.(2018). Geri dönüş göçüne etki eden faktörler: Göç literatürüne eleştirel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(56),138-144.
- Castles ve M. (2008). *Göçler çağı: Modern Dünyada uluslararası göç hareketleri*. (3. Basım). (Çev. İ. Akbulut, B. Bal). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, H. (2019). Sunuş. *Gidişlerden Kaçışlara Göç ve Göçmenler (Kuram, Yöntem ve Alan Yazıları*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar*. (Çev: A. Z. Gündoğan, C. Nacar). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin yorumlanması*. (Çev: H. Gür). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Giddens A., ve Sutton P. W. (2014). *Sosyolojide temel kavramlar*. (Haz. ve Çev: A. Esgin). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Göç Araştırmaları Vakfı (2008). *Dünya göç raporu*.
- Güler, A. (2018). Şartlı mülteci statüsü: Statünün geçiciliği ve bir kalıcı çözüm olarak yerel bütünleşmenin geçerliliği. (Der: H. H. Aygül, E. Eke). 21. *Yüzyılda Uluslararası Göç ve Mülteciler: Bir Türkiye Perspektifi*. İçinde (s.73-96). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hobsbawn, E. J. (2017). *1780'den günümüze milletler ve milliyetçilik: Program, mit, gerçeklik*. (6. Basım). (Çev: O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Husserl, E. (2017). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. (4. Baskı). (Çev: H. Tepe). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Ihlamur-Öner, S. G. (2018). Yöntemsel milliyetçilik bağlamında insan hareketliliği ve uluslararası ilişkiler. (Der: N. A. Ş. Öner, S. G. Ihlamur-Öner). *Uluslararası İlişkilerde Göç: Olgular, Aktörler ve Politikalar*, içinde (s.21-46.),İstanbul: Der Yayınları,
- Karakaş, M. (2019). Kent, Mekân ve Toplum: Mekân Sosyolojisine Giriş. (Ed: M. Karakaş). *Kent, Mekân ve Toplum*. içinde (s.15-40).İstanbul: Tezkire Yayıncılık.
- Kunuroğlu, F., van de Vijver, F. ve Yağmur, K. (2016). Return migration. *Online Migration in Psychology and Culture*. 8(2), 1-28.
- Kümbetoğlu, B. (2018). *Göç çalışmalarında "nasıl" sorusu*. (4. Baskı). (Der: S. G. Ihlamur-Öner, N. A. Ş. Öner). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev: O. Akınhay, D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük: Bir yurttaşlık tasarımı*. (Çev: İ. Yılmaz). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Öner, N. A. Ş. (2018). *Göç çalışmalarında temel kavramlar*. (4. Baskı). (Der: S. G. I. Öner, N. A. Ş. Öner). İstanbul: İletişim Yayıncılık, 13-27.
- Öner, N. A. Ş. (2018a). *Son Mu, Başlangıç mı? Göç çalışmalarında sosyal bir olgu olarak geri dönüş*. (4. Baskı). (Der: S. G. I. Öner, N. A. Ş. Öner). İstanbul: İletişim Yayıncılık, 263-285.
- Rawls, John (2006). *Halkların yasası ve "kamusal akıl düşüncesinin yeniden ele alınması*. (Çev: G. Evrim). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Schütz, A. (2018). *Fenomenoloji ve sosyal bilimler*. (Çev: A. Akan, S. Kesikoğlu). Ankara: Heretik Yayınları.
- TDK. (t.y) *Türkçe sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tuna M., ve Özbek Ç. (2018). *Yerleşen yabancılar: Güney Ege Bölgesi'nde göç: Yurttaşlık ve kimliğin dönüşümü*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayınları.
- Türker, N. (2015). *Vatanım yok memleketim var İstanbul Rumları: Mekân-bellek-ritüel*. İstanbul: İletişim Yayınları

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kanbir, F. (2020). Geç modern çağda eve dönüş homecoming in the late modern age. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3851-3873. DOI: 10.26466/opus.634744

## Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.662721

\*

Etem Yeşilyurt \*

\* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konyaaltı / Antalya / Türkiye

E-Posta: [etemesilyurt@akdeniz.edu.tr](mailto:etemesilyurt@akdeniz.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-7340-7536](https://orcid.org/0000-0002-7340-7536)

### Öz

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme doğuştan getirilen, olumlu çevre şartları altında geliştirilen, olumsuz çevre şartları altında durağanlaşan ya da körelen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Eğitimle geliştirilebilen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, ülkemizde eğitimin genel amaçları arasında yerini almıştır. Bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini başta aile olmak üzere sosyal ve fiziksel çevre, okul, öğretim programları, öğretmen vb. birçok faktör etkilemektedir. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili alanyazında yer alan ve ulaşılan kaynaklardaki temel bilgileri derleyerek bir çalışma içerisinde sunmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle yaratıcılık kavramına ilişkin tanımlara yer verilmiş ve bu tanımlara kaynaklık eden yaklaşımlar incelenmiştir. Daha sonra yaratıcı bireyin özelliklerine, yaratıcılıkla ilgili yanlış anlaşılımlara, yaratıcılığın boyutları ve aşamalarına yer verilmiştir. Zekâ, yaş, beyin, iraksak düşünme ve hayal gücü kavramları ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye değinildikten sonra yaratıcılığı engelleyen faktörler ele alınmıştır. Öte yandan düşünme ve düşünce kavramlarının tanımlarına yer verilmiş, üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme hakkında bilgi sunulmuştur. Bunlara ilaveten yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran yollara, öğrenme-öğretme ortamlarına, öğretmen özelliklerine değinilmiş, yaratıcılığı geliştirmek ve desteklemek için ebeveyn ve çevreye düşen görevler açıklanmıştır. "Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme el kitabı" niteliğinde olan bu çalışmanın alanyazına, bireylerin yaratıcılıklarına ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme.

## Creativity and Creative Thinking: A Comprehensive Review Study with All Dimension and Stakeholders

\*

### Abstract

*Creativity and creative thinking are considered as innate skills developed under positive environmental conditions, stagnating or dulling under negative environmental conditions. Creativity and creative thinking skills, which can be improved with education, have taken their place among the general aims of education in our country. Many factors especially such as family and social and physical environment, school, curriculum, teacher etc. affect the development of individuals' creativity and creative thinking skills. This review study was conducted in order to compile and present the basic information in the literature about creativity and creative thinking. First of all, definitions related to creativity concept were given and the approaches that originated from these definitions were examined in the scope of the study. Then, features of creative individual, misunderstandings about creativity, dimensions and stages of creativity were given. The factors that prevent creativity were discussed after mentioning the relationship between the concepts of intelligence, age, brain, divergent thinking and imagination. On the other hand, definitions of thinking and thought concepts are given and information about creative thinking which is one of the high level thinking skills is presented. In addition, the ways of facilitating the development of creative thinking, learning-teaching environments, teacher characteristics are mentioned, and the duties of parents and the environment to develop and support creativity are explained. It is hoped that this study which can be considered as "a brief handbook of creativity and creative thinking" will contribute to the literature, the creativity of individuals and the development of creative thinking skills.*

**Keywords:** *Creativity, thinking, creative thinking, high level thinking.*

## Giriş

Günümüz dünyasında toplumları veya devletleri, diğer toplum ve devletlerden ayıran temel kavramlar, gelişim ve kalkınmadır. Başta ekonomik, insani, sosyal, teknolojik vb. olmak üzere gelişim ve kalkınmanın birçok boyutu vardır. Elbette ki her çeşit kalınmanın temel besin kaynağı, eğitimidir. Eğitim ve eğitim sistemlerinin bu rolleri yerine getirmesi bilgi, düşünce, ürün vb. konularda yaratıcı olan ve düşünen bireyler yetiştirmesiyle yakından ilgilidir.

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel yönlerinden birisi olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, ilkçağ düşünür ve felsefecilerinden günümüz bilim insanlarına kadar her dönemde ilgi gören ve gizemini koruyan bir konudur (Eker ve Sak, 2016). Yaratıcılıkla ilgili fikirlerin Platon'a kadar uzandığı anlaşılmaktadır (Maba, 2019). Bu bağlamda yaratıcılık ilk olarak felsefenin, onu takiben psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim vb. farklı disiplinler üzerinde teoriler üretmiştir (Onur ve Zorlu, 2018). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, tarihin her dönemimde toplumların ilgi ve dikkatini çekmiş ancak toplumlar yaratıcı düşünmeyi uzun yıllar yalnız, doğuştan üstün yetenekli ve dâhi insanlara özgü entelektüel bir süreç veya ürün olarak görmüşlerdir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra yaratıcı düşünme üzerinde yoğunlaşan araştırmalar bu tabunun yıkılmasını sağlayarak her insanın az veya çok yaratıcılık becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Arıoğlu, 1999). Uzun yıllar boyunca sanatın ve edebiyatın bağlamında değerlendirilen yaratıcılık (Kanlı, 2017), yine uzun bir süre bilim ve teknikte buluş yapan bilim adamları veya mucitlere özgü bir ayrıcalık veya onların sahip olduğu bir nitelik olarak düşünülmüştür. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, önceleri mimarlık, reklamcılık, sanat gibi alanlarda kendini göstermiş olsa bile yirminci ve yirmi birinci yüzyılda eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojiye kadar birçok alanın gelişmesinde anahtar kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Koray, 2005). Özellikle II. Dünya Savaşı'nı takiben askeri savunma sistemleri, mühendislik ve uzaycılık gibi alanlarda hızlı ilerleme kaydedilmeye başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, son yıllarda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere gelişmekte olan ülkeler de yaratıcılık, yaratıcı düşünme konusu ve eğitimi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmış ve yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi eğitimin temel amacı olarak ele almaya başlamışlardır (Rawat, Qazi & Hamid, 2012; Shaheen, 2010).

Eğitimin temel amaçlarının belirlenmesinde önemli bir işleve sahip olan ve Bloom'un editörlüğünde yayımlanan eserde, bilişsel alanın taksonomisi yapılmış ve bu taksonomide eğitimin amaçları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme biçiminde kategorileştirilmiştir (Bloom ve diğ., 1956). Ancak aradan geçen zaman diliminde yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalar, yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin önemini bilimsel yönden daha net ortaya çıkarmıştır. Birgin'e (2016) göre sentez basamağının değerlendirme basamağından daha karmaşık zihinsel süreçleri içerdiği yönündeki eleştiriler veya görüşler dikkate alınmış, sentez basamağının yeri değerlendirme basamağı ile değiştirilmiş ve aralarında yaratıcı düşünmenin de yer aldığı "üst-düzey düşünme" süreçlerini vurgulaması bakımından "üretmek-yaratmak" olarak yeniden adlandırılmıştır. Dolayısıyla orijinal taksonomi olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları revize edilmiş taksonomide hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, üretme (yaratma) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Önemi ve işlevinden dolayı eğitimin amaçlar hiyerarşisinde en üst sırada yer alan yaratıcılık, bugün aynı zamanda içlerinde ülkemizin de yer aldığı birçok ülkenin eğitim sistemlerinin temel amaçlarından birisi hâline gelmiştir.

İlköğretimden üniversiteye kadar bütün örgün eğitim kademelerinde yer alan öğretim programlarında (derslerde) bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar bu becerilerin her insanda var olduğuna ve eğitimle geliştirilebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, yukarıda da vurgulandığı üzere eğitimle geliştirilebilmesi mümkün olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, aynı zamanda eğitim sistemlerinin önemli bir çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarından yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmeleri, bireylerin bu özelliklerini geliştirmeleri, hiç olmazsa bireylerin bu konudaki mevcut potansiyellerini köreltmemeleri beklenmektedir.

## **Çalışmanın Önemi**

Alanyazında yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenler üzerinde ve okul öncesinden üniversiteye kadar bütün öğrenim kademelerinde yürütülen çalışmalara rastlanmaktadır (Akar Genç, 2014; Çeliköz, 2017; Eker ve Sak 2016; Erten Tatlı, 2017; Gizir Ergen



ve Köksal Akyol, 2012; Kanlı, 2017; Kara ve Şençiçek, 2015; Karabey ve Yürümezoğlu, 2015; Karlıdağ, 2018; Onur ve Zorlu, 2018; Şahin ve Danışman, 2017; Toyran, 2015; Ülger, 2012). Araştırmaların büyük çoğunluğu yaratıcılık; yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin ne olduğu; yaratıcı düşünmenin eğitimde nasıl yer alabileceği; yaratıcılığın farklı değişkenlere göre incelenmesi; yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin farklı değişkenler üzerine etkileri; ölçek uyarlama; yaratıcılığı ölçmede kullanılan araçlar; yaratıcılığı geliştirmeye yönelik teknikler ve zihinsel süreçler; yaratıcılığa ilişkin görüş, düşünce, inanç ve farkındalıklar; yaratıcılık ile öğretmen davranışları, akademik başarı vb. çeşitli değişkenlerle ilişkisi konularında çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili verilen içeriğe, konuyla ilgili kaynakların çoğunda bir bütün olarak yer verilmediği görülmektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin kuramsal temelleri bağlamında tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir şekilde ele alan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili genel bir kılavuz kitapçık görevini gerçekleştireceği umulmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışma, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili alanyazında yer alan ve ulaşılan kaynaklardaki bilgileri derleyerek bir çalışma içerisinde sunmak amacıyla yapılmıştır.

### **Yöntem**

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılan bu çalışma “derleme” niteliği taşımaktadır. Yapılan çalışma eğer araştırma problemine değil de konu başlıklarına odaklanıyor ve önceliği konu başlıklarını ele almaya veriyorsa bu durumda yapılan çalışma bir derleme çalışması olarak değerlendirilebilir (Aydoğdu, Karamustafaoglu ve Bülbül, 2017). Derleme çalışması, var olan çalışmaların fikir ve yaklaşımlarının özetlenmesine veya bunlardan bir sentez oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Herdman, 2006). Dolayısıyla bu çalışmada, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili farklı kaynaklarda yer alan bilgi, fikir ve yaklaşımlar uygun konu başlıkları şeklinde derlenerek anlamlı bir bütün hâline getirilmiştir.

## Yaratıcılık

Yaratıcılık, bugünkü bilimsel gelişmelere rağmen tanımlanması ve ortak bir anlayışla ele alınması zor olan kavramlardan birisidir. Çok boyutlu bir fenomen olan yaratıcılık kavramı, araştırmacılar tarafından disiplinlere, ekollere, yaklaşımlara ve ilgili disiplinin özelliklerine göre farklı açılardan ele alınmakta ve alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Onur ve Zorlu, 2017a; 2018). Latince “creare” kelimesinden gelen yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity” olarak geçmektedir. Bu kelime, “yaratmak, doğurmak, meydana getirmek” anlamlarında kullanılmaktadır (San, 2004). Sözlük anlamıyla yaratıcılık, “yaratıcı olma durumu; her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019a). Anlam olarak birbirine yakın olsa da yaratıcılık kavramın alanyazında çok sayıda tanımı yer almakta, farklı disiplin, ekol ve yaklaşımların geneli dikkate alınarak yaratıcılığın farklı tanımlarına aşağıda yer verilmektedir.

Yaratıcılık, bozukluklara, sorunlara, bilgi eksiğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, çözüm arama, güçlüğü tanımlama, kestirmelerde bulunma; eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirme, bu hipotezleri sınama, değiştirme, yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma olarak tanımlanabilir (Özden, 2005). Yaratıcılık, kalıpları yıkma, alışılmışların dışına çıkma, diğerlerinin yaşantılarına açık olma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, bir problem için alternatif çözümler üretme, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, başkalarının izlediği yoldan çıkma, yeni bir düşünce ortaya koyma, yeni bir ilişki kurma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme, insanlara faydalı olan bir araç veya bir aygıt yapmadır (Rıza, 2000). Başka bir tanıma göre yaratıcılık eksikliklere, eksik ögelere, problemlere, bildiği boşluklara, uyumsuzluklara (düzensizliklere) vb. karşı duyarlı olma, zorluğu tanımlama, çözüm arama, tahminde bulunma ya da bu eksiklikler hakkında hipotezler üretme, bu hipotezleri test etme, yeniden test etme ve bu hipotezleri değiştirerek sonuca varma sürecidir (Torrance, 1974; Akt: Güngör, 2007). Konuyla ilgili olarak Craft (2003) yaratıcılığı; hayat boyu devam eden bir yetenek olarak açıklamış ve kendini ifade etme, zekâ ve hayal gücünü kullanma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık; sadece orijinal ve

yeni bir ürün ortaya koymak değil mevcut bilgilerden yeni sentez yapma, sorunlara alternatif çözüm yolları bulma, yeni durumlara uyum sağlama ve nesnelere işlevini alışlagelmişin dışında düşünmektir (Karataş ve Özcan, 2010). Yaratıcılık, yalın hâliyle ve sadece yoktan var etmek demek değildir. Çünkü yeni bir fikir çoğu zaman ya bilinen fikirlerin bir bileşimidir ya da eski bir fikrin yeni bir şekilde formüle edilmiş hâlidir. Bu bağlamda yaratıcılık, eski fikirlere yeni kimlikler kazandırma ve bilinenlerden yeni sentezler oluşturma faaliyetleri olarak da tanımlanabilir (Bessis ve Jaqui, 1973).

Tanımlardan da görüleceği üzere yaratıcılık, her alanda düşünsel ve duyuşsal beceriler olarak algılanmasına rağmen kesin bir tanımını yapmak zordur. İlgili tanımlar daha çok yaratıcılığın karmaşık bir düşünme biçimi olduğu yönündedir (Özerbaş, 2011). Yine yaratıcılığın tanımından çok üzerinde uzlaşılan ortak nokta onun “yeni fikir, farklı bakış ya da orijinal ürün” olduğu, ortaya çıkan sonuca göre yaratıcılığın değerlendirilebileceğidir (Çeliköz, 2017). Kısaca yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde yeni, yenilik, özgünlük, buluş kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir (Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012).

Yaratıcılık, yenilik ve değişim birbirine karıştırılması mümkün olan üç kavramdır. Özellikle yaratıcılık ile yeniliğin eş anlamı olduğu düşünülebilir. Yaratıcılık her alanda yararlı yeni fikir ve bilgilerin üretilmesi, yenilik ise bu yaratıcı fikirlerin başarıyla uygulamaya konulması olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla yeniliğin başlangıç noktası durumunda olan yaratıcılık, yeniliklerin ve yeniliğin psikolojik algılanışlarının bir tohumu ve yeniliğin başlangıç noktası olarak görülmektedir. Yaratıcılık, yenilik için şarttır ancak tek başına yeterli değildir (Amabile vd., 1996; Akt: Duran ve Saraçoğlu, 2009). Yaratıcılık, yenilik meydana getiren zihinsel bir faaliyettir, yenilik ise yaratıcılığın dışsal ve somut bir sonucudur. Yaratıcılık, herhangi bir konuda veya düzeyde var olan durumu geliştirmek ve yenilik getirmek amacıyla kullanılır. Dolayısıyla yenilik kavramı gelişim ve değişim ile ilgilidir. Değişim yeni bir şeylerin oluştuğunu veya ortaya çıktığını, gelişim bu yeniliklerin olduğunu anlatmaktadır (Yıldırım, 2007).

### *Yaratıcılık Yaklaşımları*

Yaratıcılık kavramının alanyazında yerini almasını sağlayan ve tanımlara kaynaklık eden yaklaşımlar beş grupta ele alınabilir (Treffinger, 1996; Akt: Aslan, 2001a):

**Akılcı yaklaşım:** Bu yaklaşımı savunan araştırmacılar, yaratıcılığın zihinsel ve bilişsel bir etkinlik olduğunu ileri sürmektedir. Yaratıcılığı gizemli bir olgu olarak ele almaz, bireyin zihnini özgün ve verimli bir biçimde kullanma yolu olarak benimserler. Akılcı yaklaşıma göre yaratıcılık; muhakeme etme, düşünme, birleştirme veya problem çözme çeşidi olarak görülmektedir.

**Kişilik ve bireysel özellikler:** Berkley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü'nün (IPAR) yaptığı araştırmada bilim adamı, sanatçı, yazar vb. kişilerden meydana gelen örneklerden üst düzeyde yaratıcı olan ve olmayan çiftlerin karşılaştırılması, psikanalitik çözümlenmelere ve klasik kişilik teorilerine dayanan kuramların oluşturduğu verilerle yaratıcı bireylerin belirleyici kişilik özellikleri tanımlanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak yaratıcılığı bireysel özellikler açısından tanımlamaktadır.

**Sosyal, kişiler arası faktörler:** Rol tanımları, değerler ve beklentiler, ödül, normlar ve tasdik kurumlarına dayanarak desteklenecek yaratıcı dışavurumların tanımlanmasını içermektedir. Antropolojik, çevresel ve sosyolojik açıdan yaratıcılığı geliştiren veya körelten çevresel faktörleri tanımlamaktadır.

**Yaşam şekli:** Yaratıcı bireylerin yaşam biçimlerinden hareketle yaratıcılığı günlük hayata adapte etme görüşünü benimseyen yaklaşımdır. Kendini gerçekleştirme, kişisel tamamlama, kişisel büyüme ya da pozitif benlik imajı olarak yaratıcılığı tanımlamaktadır.

**Mantikî olmayan yön:** Biyokimya, nöropsikoloji ve diğer bilimlerdeki araştırmalar, fiziki, biyolojik ve psikolojik faktörlerin etkileşimlerini incelemektedir. Yaratıcılığı; girdileri farklı şekilde işleme, dünyayı farklı algılama ya da orijinal bir sistem olarak fonksiyonda bulunma şeklinde görmektedir.

## *Yaratıcı Bireyin Özellikleri*

Yaratıcı bir birey merak, buluş yapma yetisi, sabır, serüvenci düşünme, imgelemci (hayal kurucu) olma ve imgelerle düşünebilme, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen özelliklerini en başta taşımaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili tanımlar, disiplinlere, yaklaşımlara ve ekollere göre farklılık gösterse de yaratıcı bireyin özellikleri hakkında ortak kavramlar bulunmaktadır. Yaratıcı bireyin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Saban, 2004; San, 1985; Akt: Ercivan Zencirci, 2008; Starko, 1995; Artut, 2001; Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Linderman, 1997; Akt: Öztürk, 2004):

- Gururlu ve alçak gönüllüdür.
- Sessiz ve rahattır, yüksek bir enerjiye sahiptir.
- Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Disiplini, eğlenceyi, sorumluluğu bir arada bulundurur.
- Çelişkili anlayışlara ya da yorumlara karşı kendisini korur.
- Zeki, acemi ve deneyimsizdir ancak yeni deneyimlere açıktır.
- Maceracı, meraklı, şakacı, neşeli, canlı, sezgili bir yapıya sahiptir.
- Olaylara karşı duyarlı, meraklı ve ilgilidir, gözlem gücü yüksektir.
- Doğruları eleştirir, bilgi boşluklarını yakalar, paylaşmaya isteklidir.
- Cesurdur, risk alır, kendisine güveni yüksektir, doğal ve güvenilirdir.
- Enerjiktir isteklidir, idealisttir, azimlidir, deneme yapmaya heveslidir.
- Bağımsızdır ve yalnız kalmayı sever, gerekirse uzun zaman çalışabilir.
- Duyarlı ve açık görüşlü olması ona acı verse dahi bu yönünü açığa vurur.
- İşinde hırslı ve ateşlidir, öznel düşünebilir, kolay çözümlerden hoşlanmaz.
- Zaman zaman yalnız vakit geçirmeye ihtiyaç duyabilir, derin düşünebilir, değişen gerçeklere çözüm bulabilir.
- Sıradan kişinin kesin ve katı boyutunu taşıırken, diğer yandan da özgün ve biricik bir kişinin eğilimlerini sergiler.
- Akıcılık (belirlenen süre içerisinde çeşitli önerilerde bulunmak), esneklik (nesnelere ilgili farklı kullanım önerme) ve elaborasyon (sözel veya görsel detaylandırabilme, detayları fark etme ve görme) özelliklerini taşır.
- Olumlu benlik algısı, başarı, mantıklı düşünme, kuşku, tahmin, idealist, özgüven, şaka, mizah, esnek, özgün, yargı ve fikirlerde özgür, yeni fikirlerle açık, eleştiriye açıklık ve eleştirel olma, ifade ve düşünce de akıcılık,

hızlı düşünme ve hareket etme, çabuk kavrama, yenilik, özgünlük, birleştirme temel göstergeleridir.

### ***Yaratıcılıkla İlgili Yanlış Anlaşılımlar***

Yaratıcılık günümüzde önemli olduğu kadar aynı zamanda yanlış anlamlara da neden olan bir kavramdır. Yaratıcılıkla ilgili yanlış anlaşılımlar şu şekilde özetlenebilir (Fisher, 1995; Ruggiero, 1988; Akt: Doğanay, 2012):

***Yaratıcılık sadece belli alanlarda olur:*** Yaratıcılığın genellikle müzik, edebiyat, sanat gibi alanlarda olduğu konusunda yaygın bir kanı bulunmaktadır. Sadece bu alanlara özgü bir kavram olmayan yaratıcılık her yerde, yaşamın her alanında ve diğer bilim dallarında da olabilir.

***Yaratıcılık yüksek düzeyde yetenek ve zekâ gerektirir:*** Yaratıcılığın üst düzeyde bir zekâ ve farklı alanlarda yetenek gerektirdiği yaratıcılıkla ilgili başka bir yanlış anlaşılımdır. Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar yüksek düzeyde zekâyâ sahip olan bireylerin her zaman yaratıcı olmadıklarına işaret etmektedir.

***Yaratıcı insanlar hiç çabalamadan yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilir:*** Yaratıcılığın bir esin sonucunda birden bire ortaya çıktığı, yaratıcılık için yoğun bir çabaya ihtiyaç olmadığı düşüncesi de yaratıcılıkla ilgili diğer bir yanlış anlamadır. Kaldı ki bunun tersi, yaratıcı bir ürün ortaya koymak için yoğun ve sürekli bir çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bilim ve uygarlık tarihi bunu örneklendirmeye yeterlidir. Edison, elektrik lambasını yorucu ve uzun denemeler sonunda icat etmiştir.

***Uyuşturucu kullanımı yaratıcılığı artırır:*** Uyuşturucu veya bu özellikteki başka maddelerin kullanımı zihni esnettiği ve yaratıcılığın bu özgür ortamda daha iyi ve fazla geliştiği kanısı da yanlış anlamalardan bir diğerini oluşturmaktadır. Yaratıcılığın esnek ve özgür bir zihinde geliştiği doğrudur. Ancak aynı zaman da zihnin sistemli ve kontrollü çalışması gerekir ki uyuşturucu bu durumu engelleyici bir faktördür.

**Yaratıcı kişiler zihinsel olarak dengesiz olur:** Bazı insanlar, yaratıcı ve toplumda “deli” diye adlandırılan insanların birbirine çok benzediğine inanırlar. Ancak yapılan çalışmalar bu görüşün tersine, yaratıcılığın daha sağlıklı bir zihne sahip olunması gerektirdiği konusunda sonuçlar tespit edilmiştir. Bunun olası nedeni; yaratıcı bireylerin toplumun genel norm ve beklentilerinden farklı davranışlar gösteren insanlar olduğu ve kendilerine bu farklılıklarından dolayı “deli” yakıştırmasının yapıldığı olabilir.

### **Yaratıcılığın Boyutları**

Çalışma konusu ve alanı bakımından yaratıcılıkla ilgilenen çeşitli araştırmacılar yaratıcılığın dört ana boyuttan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Yaratıcılığın temel boyutları ve boyutların genel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Duman, 2011; Fisher,1995; Akt. Doğanay, 2012; Rawlinson, 1995; Akt: Ersoy ve Başer, 2009; Torrance, 1962; Akt: Dere, 2017):

**Akıcılık:** Bellekte saklanan bilgilerin ihtiyaç anında akıcı ve hızlı bir şekilde kullanılmasıdır. Akıcılık aynı zamanda hemen çözüm bulma ve çok fikir üretmedir. Örneğin meteoroloji sözcüğünden jilet, et, tere, mit, mor, eter vb. gibi sözcükler üretmek olasıdır.

**Esneklik:** Karşılaşılan bir sorunu çözerken, zihinde var olan kalıpları yıkarak özgür düşünmeyi vurgulamaktadır. Yaratıcı davranışların farklı yollarla sergilenmesi, görev içindeki değişiklik, bir görevi yerine getirirken strateji değişikliğine giderek düşüncüyü bir yönden başka bir yöne değiştirmektir. Zihinsel esnekliğin eksikliği veya yokluğu eleştirel düşünme yönünden bireyler için olumsuz bir faktördür. Zihinsel katılık, sadece eleştirel düşünme gücünün değil birçok kişilik özelliklerinin de yokluğuna sebep olabilir.

**Özgünlük (orijinallik):** Karşılaşılan bir soruna farklı veya alışılmadık çözümler üretebilmektir. Bir olay ya da konuyla ilgili farklı ve özgül tepkiler ortaya koyabilmektir. “Atık kâğıtlar hangi amaçlarla kullanılabilir?” soruna yönelik ulaşılan çözüm bir başkasının çözümü ile aynysa orada orijinallikten bahsetmek doğru değildir. Örneğin, “dizüstü bir bilgisayar daha işlevsel hâle getirebilmek için ona neler eklenebilir?”

**Ayrıntılama (detaylara girme-zenginleştirme):** Zenginleştirme, düşünmeyi uzatmayı, fikirleri toplamayı ve detayları vermeyi gerektirir. Dışıya yansıyan düşüncelerin veya fikirlerin sonuçlarında bütün detaylara yer verilmesi, bu detayların da en iyi fikirleri içermesidir. Bir olayın, nesnenin, bilginin en ince detaylarına varıncaya kadar analizlerini yapmak ve inceden inceye değerlendirmektir. Ayrıntılama bir şeyin benzerini ve farklılığını belirleyip sınıflamasını ve sıralamasını yaparak ona bir estetik ve konum kazandırmadır.

### **Yaratıcılığın Aşamaları**

Yaratıcı düşünmenin aşamalarının oluşumu hep aynı sırada gözlemlenmeyebilir, bazen bir paralellik söz konusu iken bazen de aşamalar arasında sıçramalar yaşanabilir. Yaratıcı düşünmenin aşamaları ve bu aşamaların genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Aslan, 2001b; Doğan, 2007; Duffy, 1998; Yıldırım, 1998; Bentley; 1999; Akt: Ercivan Zencirci, 2008; Erlendsson, 1999; Akt: Taşpınar, 2012; Rawlinson, 1995; Akt: Ersoy ve Başer, 2009; Yavuzer, 1994):

**Hazırlık aşaması (keşif):** Problemlere yönelik bilinçli, sistematik ve mantıklı yaklaşma işlemlerini kapsayan aşamadır. Gereksinim veya gerçekleştirilmek istenen durum belirlenir, tanımlanır. Bu durumla ilgili bilgi veya malzeme toplanır. Bireyler olayları, nesnelere, düşünceleri aktif olarak gözetler, problemin çözümüne yönelik bilgi ve malzemeyi toplar. Bunu sağlamak için bireyin okuması, deneyimli kişilerle tartışması, tartışma ortamında yer alması, farklı alanlarda çalışma yapması gerekir.

**Kuluçka aşaması (oyun):** Bu aşamada başka sonuçlar ve işler üzerinde düşünen bireylerin zihinleri aynı zamanda sorun için çalışmasını sürdürmektedir. Hazırlık aşamasından sonra bireylerin kendini rahatlamaya bıraktığı bu aşama bireyler açısından biraz durgun geçmektedir. Problemlerin çözümü zaman zaman bilinçaltında gerçekleşebilir. Bu durum bireylerin ilgisi olmayan bir sorunla bağlantılı bir etkinlik yapmaları durumunda daha sıklıkla ortaya çıkabilir, hatta uykuda bile gerçekleşebilir. Problemlerin çözümüne ilişkin orijinal ve yeni görüşler ortaya çıktığı bu aşama süre olarak çok uzun veya çok kısa zaman alabilir. Bu aşamada derin düşünme, dalgın düşünme, bilinçaltı süreçler, duyumsama, görselleştirme gibi yetiler iş başındadır.



**İçeride doğuş aşaması (yaratıcılık-aydınlanma):** Karşılaşılan sorunun çözümüne yönelik düşüncenin, çözümün ya da yapılacak şeyin ani bir şekilde ortaya çıktığı aşamadır. Birey, problem veya materyalle ilgili olağanüstü keşif yapar veya yeni yaklaşımlarda bulunur. Problemlere yönelik alternatif çözümlerin zihinde belirginleştiği, canlandırıldığı ve çözüm bulunduğu bu aşama anlaktır. Yaratıcı düşünmenin oldukça heyecan verici olan bu aşamasını, yaratıcı bireyler başarıyla tamamlarlar. Bu aşamada fikirler çarpıcı bir anda, yavaş ama emin bir şekilde ortaya çıkabilir.

**Değerlendirme aşaması (sonuçları doğrulama-çözüm getirme):** Bir önceki aşamada ortaya konan fikirlerin, çözüm önerilerinin ve yaklaşımların analiz edildiği, denendiği, bunların geçerli ve yeterli olup olmadığının ortaya konulduğu ve gerekli son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Mantıklı ve bilinçli düşünmenin ağırlıklı olduğu bu aşamada problemlere ilişkin çözümler sınanır, varsa aksaklıklar ve eksikler giderilir. Yaratıcı bir uğraşın en zor aşamasını oluşturan bu süreç diğer aşamalara göre daha fazla cesaret, özgüven ve kararlılık gerektirir. Yaratıcı bireyler geçici veya aşılabilecek engellerle karşılaştıkları zaman yaratıcı fikrini uygulamaktan vazgeçmezler.

### ***Yaratıcılıkla Anlamli İlişkisi Olan Faktörler***

Alanyazında yer alan kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar zekâ, beyin, iraksak düşünme ve hayal gücünün yaratıcılığı etkilediği veya yaratıcılığın bu öğelerle anlamlı ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bunların dışında yaratıcılık ile yaş ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin çoğu kaynakta anlamlı derecesinde olmadığı belirtilmektedir.

**Yaratıcılık ve zekâ:** Alanyazın incelendiğinde yaratıcılıkla en fazla ilişkisi araştırılan değişkenin zekâ olduğu görülmektedir. Bilimsellikten uzak olsa da toplumlar genellikle yaratıcılığı zekâ ile açıklamaya çalışmış, kimi zaman ve durumlarda da her iki kavramı özdeşleştirmişlerdir. İnsanın en yaratıcı olduğu dönem çocukluk dönemi olarak kabul edilse bile genel olarak her yaşta zekâ, yaratıcılığa önemli katkı sağlamaktadır (Starko, 2001; Ruggiero, 2004; Akt: İnal Kızıltepe, Can Yaşar & Uyanık, 2017). Yaratıcılık ve zekâ ağırlıklı olarak bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerdir. Her iki yetenek de uygun çevre koşulları ve eğitimle keşfedilebilir ve geliştirilebilir (Tekin, 2008).

Konuyla ilgili olarak Getzels ve Jackson (1962) zekâ ile yaratıcılığın doğru orantılı olduğunu dile getirmekte ve zekâ düzeyi yükseldikçe bireylerin yaratıcı etkinliklerde daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır (Can Yaşar, 2009).

“Zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişki düzeyi” üzerinde oldukça çalışılan bir konudur. Konuyla ilgili yapılan birçok araştırma sonucuna göre zekâ ile yaratıcılık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmış olmakla beraber bu ilişkinin mutlak olmadığı da vurgulanmaktadır. Yaratıcılık için bireylerin belirli bir zekâ düzeyinde olmaları gerekmele birlikte yaratıcılığa sahip bireylerin zekâ seviyelerinin de yüksek düzeyde olduğunu söylemek zordur (Özerbaş, 2011). Bu iki değişken arasında az ilişki olduğunu ya da ilişki olmadığını belirten araştırmacılar olduğu gibi, araştırmaların çoğu yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin belirli bir zekâ seviyesine kadar geçerli olduğunu, belli bir zekâ düzeyinden sonra ise bu ilişkinin kaybolduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma aynı zamanda “eşik kuramı” denilmektedir (Erten Tatlı, 2017). Konuyla ilgili olarak Cronbach (1970), eşik kuramındaki zekâ düzeyinin 120 IQ olduğunu belirtmekte, zekânın yaratıcılık için gerekli ancak tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Yaratıcılığın önemli ön koşul olan faktörlerinden birisi olan zekâ tek başına yaratıcılığın ön şartı değildir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların genel olarak ortak sonucu, yaratıcılık ile zekâ arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Kogan ve Wallach, ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirdikleri yaratıcılık testini serbest, standart zekâ testlerini de kontrollü koşullarda uyguladıktan sonra, çocukları yaratıcılık ve zekâ puanlarına göre dört gruba ayırmış ve her gruptaki öğrencilerin kişilik özelliklerini şöyle belirlemişlerdir (Topaktaş, 2001):

- ✓ **Yaratıcılık ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler:** Bu grupta yer alan öğrencilerin başarılı, uyumlu, amaçlı ve arkadaşları tarafından değerli bulunan, hem erişkin hem de çocukça davranan bireyler olduğu gözlenmiştir.
- ✓ **Yaratıcılık ve zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler:** Burada yer alan öğrencilerin kendilerine az güvendikleri, arkadaşlarınca kabul edilmeyen öğrenciler olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin kendilerini zaman zaman

atletizme verdiklerini ve kavgaya karıştıklarını, bazen de aşırı motor hareketlere yöneldiklerini ve kendilerinden daha başarılı öğrencileri taklit ettikleri gözlenmiştir.

- ✓ **Yaratıcılık düzeyi düşük ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların bazen sakin ve içe kapalı olma eğiliminde, bazen yaş grupları ile ilişki kurmada güçlükleri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu gruptaki çocukların okul başarısına çok önem verdikleri, başarısızlığı bir felaket olarak nitelendirdikleri ve felaket ihtimaline karşı devamlı olarak çalışma çabası içerisinde oldukları da belirlenmiştir.
- ✓ **Yaratıcılık düzeyi yüksek ve zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların güven duygusundan yoksun, endişeli ama tedbirli olma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Yaşıtlarından uzak oldukları ve arkadaş aramadıkları izlenmiştir. Akademik başarı kritik olduğu hâlde, sık sık bozgunluk yaptıkları, ne kendileri ile ne de okulda huzurlu olmadıkları ama rahat bir atmosferde mutlu ve yaratıcı oldukları gözlenmiştir.

**Yaratıcılık ve yaş:** Yaratıcılık ile ilgili olan diğer kavram ise yaştır. Okul öncesi dönem, çocuğun duygusal, fiziksel, zihinsel, sanatsal, sosyal vb. birçok gelişim alanlarının en çok hız kazandığı dönemdir. Ülkemiz açısından yaratıcılık eğitiminde temel sorunun erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen 2-5 yaş arasında yaratıcılık %90 oranında bir gelişme gösterirken 6-7 yaşlarından itibaren bu oran %20 düzeyine kadar düşebilmektedir (Kara & Şençiçek, 2015). Ülkemizdeki oranla benzer olmasa da dünya genelinde de yaş ilerledikçe yaratıcılık düzeyinde düşüş yaşanmaktadır. Bogoyavlenskaya (2013), boylamsal bir çalışma yaparak anasınıfına ve ilkökula devam eden öğrencilerin yaratıcılık skorlarındaki değişimleri incelemiş ve çalışmasında altı yaşındaki çocukların ilkökula başlamasıyla birlikte yaratıcılık skorlarında bir düşüşün yaşandığı görülmüştür. Benzer şekilde Torrance; çocukların yaratıcılıklarının okula başladığında akademik beklentiler ve otorite yüzünden ya olduğu gibi kaldığını ya da düşmeye başladığını belirtmektedir (Akar Genç, 2014). Bu düşüşün temelinde çevresel faktörler bulunmaktadır. Çünkü okula başlayan ve yeni bir ortamın içerisine giren çocuklar kuralları ve otoriteyi tanımaktadır. Bu nedenlerden dolayı yaratıcılıkta bir duraklama, eğer ortam olumsuz şartları barındırıyorsa da gerileme olmaktadır (Toyran, 2015).

Yaş ilerledikçe tecrübelerin artması, sosyalleşme, öğrenim hayatı, toplum yazılı ve yazısız kuralları yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Gelişim alanlarında olduğu gibi yaratıcılık açısından da sağlam temellerin atılması veya atılmaması nedeniyle okul öncesi gelişim dönemi oldukça etkilidir. Hayatın ilk yıllarında kazanılan temel bilgi ve becerilerin kalıcı etkileri olduğu bir gerçektir. Ancak yaratıcılığın gelişim dönemi veya yaş açısından herhangi bir dönem ve yaş aralığına indirgemek de çok doğru değildir. Konuyla ilgili yapılan birçok araştırma yaş ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu kesin kanıtlar nitelikte sonuç elde etmemiştir. İlk tohum atılması ve çekirdek açısından okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Ancak bu dönemde atılan yaratıcılık tohumlarının filizlenmesi ve olgunlaşması açısından her yaş önemli görülmelidir. Bu noktada Argun (2012), her yaş döneminde yaratıcılığın gelişmesi için bir önceki yaş döneminin veya daha önceki yaş dönemlerinin özelliklerinin iyi öğrenilmiş olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çünkü yaratıcılık dönemlerinin aşamalı bir düzen içerisinde geliştiği bilinen bir gerçektir. Yaratıcı özelliğe sahip olarak dünyaya gelen her birey yaratıcıdır ancak hangi yaşta olursa olsun bireylere sağlanan imkânlar, bireylerin sahip oldukları çevre ve tutumları yaratıcılıklarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

**Yaratıcılık ve beyin:** Araştırmacılar beyni kafa (occipital), ön (frontal), yan kafa (parietal) ve şakak (temporal) lob olarak adlandırılan dört bölgeye ayırmaktadırlar. Kafanın ön bölgesinde yer alan ön lob problem çözme, planlama, karar verme ve yaratıcılık gibi maksatlı eylemleri kapsamaktadır (Jensen, 1998). Bilginin gerekli durumlarda yaratıcı bir şekilde kullanılması için beynin birçok bölgesinin eşgüdüm hâlinde çalışmasını gerektirmektedir. Yaratıcılık, beyindeki pek çok bölgenin ve lobların eş zamanlı ve eş güdümlü çalışması ve bir bileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık daha çok beynin ön alın lobu dediğimiz frontal loblarındaki nöron hücrelerinin daha belirgin bir elektro-kimyasal nöron demetlerinin (network) etkinlik meydana gelmesiyle oluştuğu vurgulanmaktadır. Bu noktada frontal loblar, kimyasallar yayarak beynin farklı bölgeleri arasında bağlantı kurulmasını da sağlamaktadır. Frontal lobların zekâ, kişilik, yaratıcılık, planlama, problem çözme gibi görev ve strateji değiştirme konularında etkin olduğu bilinmektedir. Ya-

raticılık testlerinde yüksek başarının, frontal lob aktivasyonu ile ilgili olduğuna ilişkin bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır (Carlsson, 2000; Jensen, 200; Sousa, 200; Akt: Duman, 2011).

Başka bir ayrıma göre de beyin sağ ve sol olarak iki yarıküreye ayrılmakta, beynin sağ ve sol yarısı farklı işlevleri yerine getirmektedir. Hafızası oldukça güçlü, enerji dolu, tipik bir kuramcı olan ve olayları tümdengelimle inceleyen sol beyin, aritmetik işlemler, okuma-yazma, ayrıntıların irdelenmesi vb. analitik işlevleri yerine getirmektedir. Soyut kavramlarla uğraşmayan, ayakları yere basan, duygularla yüklü olup uygulamalı olaylara yönelik olan ve olayları tümdengelimle inceleyen sağ beyin ise jestlerle kendini ifade eder, miklerle konuşur, şekil ve resimleri çok iyi ayırt eder ve yorumlar (Kale, 1994).

**Yaratıcılık ve ıraksak düşünme:** Genel anlamda bireyler yakınsak ve ıraksak olarak adlandırılan iki tip düşünme boyutuna sahiptirler. Yakınsak düşünme (convergent), çok bilinen yanıtlara dayalı, tek doğru cevap odaklı, doğrusal ve mantıksal düşünme boyutudur. ıraksak düşünme (divergent) yaratıcı düşünmenin temelini oluşturmakta, birden fazla ihtimalin varlığına dayanan, sıra dışı ve orijinal fikirler üreten düşünme boyutudur (Guilford, 1984; Akt: Tuğrul, 2006). Yaratıcılığı geliştirmede önemli bir faktör olan ıraksak düşünme, denence hâline getirme, mümkün olan ve kanıtlarla desteklenebilen belirli sayıdaki cevabı teşvik etme veya anlamlı soru sorma anlamını taşımaktadır. Yakınsak düşünme yanıtı önceden belli olan sorulara; ıraksak düşünme ise yanıtı önceden belli olmayan, özgün veya yaratıcı birden çok yanıt gerektiren sorulara odaklanır (Harris, 1998; Akt: Doğanay, 2012).

“Türkiye’nin en kalabalık şehri hangisidir?” sorusu yakınsak düşünmeyi; “İstanbul neden veya niçin Türkiye’nin en kalabalık şehri hâline gelmiştir?” veya “Türkiye’de nüfus göçünü önlemek için hangi tedbirler alınmalıdır?” soruları ise ıraksak düşünmenin cevap bulması gereken sorulardır. Rutin dışı, açık uçlu sorulara cevap bulmaya yönelik, ölçülebilir ve değerlendirilebilir bilgiden çoklu cevaplar üreten, problemlere duyarlılık gösteren düşünme biçimi olan ıraksak düşünme bir bakıma yaratıcılığın bilişsel temelini oluşturmaktadır (Guilford, 1950; Gartenhaus, 2000; Akt: Ülger, 2012). Yaratıcılıkta ve yaratıcı düşünmede, öncelikle çok yönlü bakış açısının bu bağlamda ıraksak düşünme şeklinin yerleşmesi gerekir. Bilgiyi kullanarak değişik ya-

nıtlar üretilmesini sağlayan ıraksak düşünme, çeşitli açılardan özgürce düşünmedir, özgündür, keşfedicidir, tek çözümlü değildir, ayrıntıya odaklanır, var olan fikirleri geliştirir (San, 1985; Akt: Ercivan Zencirci, 2008; Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde ıraksak düşünmeyi ölçen veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmalar ıraksak düşünme yetisi yüksek bireylerin yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumda yaratıcılık ile ıraksak düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Yaratıcı düşünme sürecini açıklayan araştırmalarda genellikle ıraksak düşünmenin önemini vurgulansa da yakınsak düşünmenin de bu süreçte önemli olduğu bilinmektedir. Brophy (2000), Dietrich (2004) ve Starko'ya (2010) göre yaratıcılık, yakınsak ve ıraksak düşünme biçimlerinin ikisini de içermektedir. Yeni fikir, öneri, ürün vb. ortaya çıkması ıraksak düşünmeyle olsa dahi sürecin ilerleyen aşamalarında bu fikirlerin kullanışlı, işlevsel, yararlı olmasında yakınsak düşünme de rol oynamakta, ıraksak ve yakınsak düşünme problemlerin çözümünde birbiri ardına süregelen bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bilişsel alanın üst basamaklarına doğru çıkıldıkça ıraksak düşünmenin de artacağı, ıraksak düşünmenin artmasının da yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye daha fazla katkı sunacağı söylenebilir.

**Yaratıcılık ve hayal gücü:** Hayal etme, bilinen fikirlerle, objelerle ve materyallerle zihinsel bir olgu veya ortam tasarlamaktır. Özgün ve yeni ürünlerin ortaya çıkmasında aktif ve güçlü bir hayal gücü önemli bir işleve sahip olup hayal etme yaratıcılık açısından önemli rol oynamaktadır. Yaratıcı bireylerin en önemli özellikleri arasında hayal güçlerinin kuvvetli olması da yer almaktadır (Leboutiller ve Marks, 2003). Hayal gücü, bireyin duygu, beden ve düşüncelerini bir noktada toplayarak bu unsurların birbirleriyle ilişkilendirmesi olarak tanımlanabilir (Tok, 2008). Yaratıcılığın tanımlarından biri hayal gücünü kullanabilmedir. Yaratıcı birey; özgün, yeni ve değerli bir şeyler üretmek veya var olan bir şeyi başka bir şeye transfer etmek için hayal gücünü kullanan kişidir (Öztürk, 2004). Sanat, edebiyat, teknoloji, mimari, yemek kültürü, spor, moda, töreler, mistik inanışlar, örf ve adetler, hatta benlik algılar bile yeryüzünün fiziksel sınırlarının ötesinde olan ve sonsuza uzanan hayal gücü denizinin içerisinde oluşmaktadır (Orhon, 2014). Bu noktada Bolen ve

Torrance (1978) araştırmasında özgür düşünmek, değişime açık olmak ve hayal gücünün yaratıcı kişilik özelliğinin üç temel yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Konuyla ilgili olarak Çankaya ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda hayal gücünün, yaratıcı düşünme ve değişime açıklık aracılığı üzerinde yüksek ve pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler**

Bireylerin karşılaştıkları veya maruz kaldıkları olumlu faktörler (durumlar, şartlar vb.) doğuştan getirilen yaratıcılıklarını geliştirdiği gibi olumsuz faktörler ise yaratıcılığı köreltmekte veya en iyi ihtimalle var olan düzeyinde bırakmaktadır. Bireysel ve toplumsal yapılar yaratıcılığın gelişmesini engelleyecek öğeler içerebilir. Tanımı ve nasıl geliştirildiği bilindikten sonra yaratıcılığı engelleyen faktörlerin tespit edilmesi zor değildir. Alan yazında yaratıcılığı engelleyen temel faktörler ve bu faktörlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Rickards ve Jones, 1987; Akt: Erten Tatlı, 2017; Sungur, 1997; Sünbül, 2011; Ülgen, 1997; Rıza, 1999; Akt: Doğan, 2007; Üstündağ, 2003):

**Algısal engeller:** Problem alanını daraltma, problemin farkına varamama, gözlem becerisinin yetersizliği, kavramsal bilginin yetersizliği, ilişkileri görememe, değerlendirmede kullanılan ölçütleri seçememe, sebep-sonuç ilişkisini algılayamama vb. öğeleri içermektedir.

**Duygusal engeller:** Düşünme esnekliğinin olmayışı, eleştirilme veya hata yapma korkusu, tez canlılık, sabırsızlık, görüşler üzerinde ayrıntılı düşünmeme, bir an önce sonuca ulaşma isteği, bağımlılık, denetim korkusu, önyargılı olma, başarıma korkusu, kendine güvensizlik, motivasyon öğelerine sahip olan bir engel türüdür.

**Kültürel engeller:** Farklı kültürler bazı konularda yaratıcılığı özendirir veya önünü açarken bazı konularda da yaratıcılığı engelleyebilir. Öğrenilen toplumsal alışkanlıklar ve töreler, kültürel engeller arasında yer alabilir.

**Öğrenilmiş engeller:** Olaylara ya da nesnelere kalıp anlamlar yüklenmesi, nesnelere belirli bir biçimde kullanmaya alışma, tabular ve fobiler bu engellerdendir.

**Yüklü program engelleri:** Öğretim programlarının (derslerin) belirli bir zaman aralığında tamamlanma zorunluğu, konuların ve içeriğin üst üste yığılması, bitirilmesi gerekir inancı veya zorunluluğu da yaratıcılığı önleyebilir.

**Ego engeli:** Belirli bir inanç kalıbıyla gelen güçlü ego, işleri daha da kötü duruma sürükleyebilir, insanları bu yanlış inançların saldırgan bir savunucusu olmaya itebilir. Bu durum ise hem kişiliğin oluşmasına hem de yaratıcılığa zarar verebilir.

**Rutin davranış veya iş engelleri:** Belli bir kalıpta yapılan rutin işler işler insanları da kalıplaşmış davranışlara sokabilir ve rutin davranmaya sevk edebilir. Bu durum yaratıcılığın aforoz konusunu teşkil eder ve insanlara “bürokratik bir akıl” dayatır.

**Korku engelleri:** İnsanlar kendilerini ifade etmekten veya başkalarının olumsuz yargılarından çekinebilir ki bu durum bireyin yaratıcılığını sınırlar.

**Eğitsel engeller:** Teorik olarak eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin de üst noktaya kadar yükselmesi beklenir. Ancak olumsuz eğitim ortamları yaratıcılığı düşürebilir. Eğitim ve akademik yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini gören, atlatan veya öğrenen fazla eğitim almış insanlar bir bakıma “cam tavan sendromu” nedeniyle daha az yaratıcı olabilir. Ancak şu unutulmamalıdır ki yaratıcılıkta onlarca, yüzlerce belki de binlerce defa yanılma ancak bir kez başarı vardır.

**Stratejik engeller:** Tek cevabın doğruluğunu kabul ederek, esneklikten uzaklaşmak olarak ifade edilebilir. Bireyin önceki öğrenmelerinden elde ettiği deneyimlerin sonuçlarını sorgulamadan doğru kabul etmesi yaratıcılığın önünde engel teşkil etmektedir.

**Değer engelleri:** Bireylerin sahip oldukları kişisel inançlar ve değerlere katı bağlılıkları yaratıcılığın önünde engel oluşturabilir.



**Algısal engeller:** Bireylerin ilgilerinin ve odaklanmalarının dar bir alanda olması yaratıcı düşünmenin ortaya çıkmasını engelleyebilir.

**Düşünce engelleri:** Bireylerin kendi düşüncelerine güvenmemeleri ve düşüncelerini başkalarına aktarmaya çekinmeleri yaratıcılığı engelleyen başka bir faktördür.

### *Düşünme ve Düşünce*

Osmanlıca'da "tefekkür", İngilizcede "thinking" kelimelerinin karşılığı olan "düşünme" kavramı; ayırma, karşılaştırmalar yapma, bağlantıları birleştirme ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019b). Dilsel semboller kanalıyla biçimlenen ve organize zihinsel sürecin ürünü olan düşünme kavramsal nitelikte olup dil aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Düşünme; deneyim, gözlem, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla edinilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmelerin disipline edilmiş şeklini ifade etmektedir. Düşünmeyi, var olan bilgilerden başka bir şeye ulaşma, başka bir şeyi elde etme ve edinilen bilgilerin ötesine ulaşma şeklinde tanımlamak da mümkündür (Aydın, 2000; Özden, 2005; Yıldırım, 2007).

Düşünme kavramı zaman zaman düşünce kavramı ile karıştırılmakta ve kavram yanılışı ortaya çıkmaktadır. Düşünce; zamanın ve uzay ötesinde, öznenin dışında, kendiliğinden var olan, duyularla değil yalnızca ruhen algılanabilen asıl gerçeklik, mütalaa, fikir, ide, idea olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019c). Konuyla ilgili olarak Binbaşıoğlu (1994) düşünmeyi zihnin, bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak ve aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir karar ya da yargıya varma süreci; düşünce ise düşünme sonucunda bilince doğan veya ortaya çıkan düşün, fikir, ürün olarak tanımlamaktadır. Düşünme Eğitimi Programı'nda düşünme, sonuca varmak için bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında bağlantı kurarak başka düşünceler üretmek işlemi; düşünce ise düşünme işlemleri sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürün şeklinde tanımlanır (MEB, 2007).

## Yaratıcı Düşünme

Bireylerin karşılaştığı yeni durumlara farklı çözüm yolları sunmasında, etkili iletişim kurmasında ve kendilerini geliştirmek için faydalı fikirler, imkânlar veya alternatifler oluşturmasında yaratıcı düşünme becerisi önemli bir konu olarak dikkati çekmektedir (Karlıdağ, 2018). Yaratıcı düşünme; karşılanması gereken bir ihtiyacımızla ilgili, yeni fikirlerimize şekil verme becerisidir. Sorun ile ilgili gerekli kıstaslar göz önünde bulundurularak özgün, diğer bir deyişle yerinde ürünler veya sonuçlar elde etmedir (Kaya, 2008). Yaratıcı düşünme, bireylerin karşılaştığı problemleri sezerek içselleştirip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini sağlayarak problemin çözümüne ilişkin çeşitli tahmin ve öneriler bulunup, bu problemlerin giderilmesi için alternatif çözümler üretip, sonuçları karşılaştırarak değişime açık çeşitli ürünler oluşturup, özgün ve yenilikçi bir bakış açısıyla alışlagelmişin dışına çıkma şeklidir (Üstündağ, 2014). Buluşçu yenilik peşinde olan ya da eski sorulara yeni çözümler sunan ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olan bir düşünme şeklidir (Özden, 2005). Üst düzey bilişsel becerilerden biri olan yaratıcı düşünme, ürün ortaya koyma, buluş yapma, yapılan bu buluşun nasıl olduğunu gösterme, varsayma, oluşturma, hayal etme, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlama, farklı durumlarda neler olabileceğini öngörme becerilerini kapsamaktadır (Hançerlioğlu, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2004).

Bu tanımlar ve alanyazında yer alan diğer tanımlardan yola çıkılarak yaratıcı düşünmenin karakteristik özellikleri şöyle sıralanabilir (Alder, 2004; Akt: İnan & Özgen, 2008): Düşünme esnekliği, düşünme akıcılığı, orijinallik, problemleri görebilme ya da problemlere karşı duyarlılık, yeniden tanımlama, belirsizliği tolere edebilme, ayrıntıya girme, yakınsak ve ıraksak düşünmeye ilgi, yüksek derecede öz disiplin, farklı olma ve geleneksele karşı koyma isteği, yüksek mükemmellik standardı, risk alma isteği, içinde bulunduğu duruma yenilik getirmesi. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme farklı kavramlar olmasına rağmen zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık zihinsel ve performansla dayalı etkinlikleri çağrıştırırken yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinliklere işaret etmektedir. Yaratıcılık, yaratıcı düşünmeden daha kapsayıcı bir kavramdır (Doğan, 2007). Yaratıcı düşünme becerisine (yetisine, kazanımına) sahip olmak bireylerin yaratıcılıklarına doğrudan etki etmektedir.

### ***Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Kolaylaştıran Yollar***

Öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirmenin yollarını beş boyutta ele alan Harris (1998; Akt: Doğanay, 2012) bu yolları ve yolların genel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

***Evrim yöntemi:*** Çözülen sorunun daha iyi çözülebileceği fikri bu yöntemin özünü oluşturmaktadır. Eski düşüncelerin geliştirilmesiyle yeni düşünceler, eski ürünlerin geliştirilmesiyle de yeni ürünler olur. Kısaca yeni düşünceyi ve ürünü geliştirmenin yolu, onlara yeni işlevler yüklemekten geçmektedir. Örneğin, televizyonun öyküsü evrim yoluyla yaratıcılığa bir örnektir. Önceleri tüplü ve siyah beyaz olan televizyon, sonra renklendirildi, daha sonra da tüpsüz televizyon, LCD veya plazma televizyon üretildi. Bu bağlamda öğrencilere kullanılan ürünleri nasıl geliştirebilecekleri etkinliği yapılabilir. Örneğin; sınıfları, kitapları, arabaları, fotoğraf makineleri vb. aletleri nasıl geliştirebilecekleri sorusu sorularak, yanıtlar sözel, yazılı ya da proje olarak verilebilir.

***Sentez yöntemi:*** Yaratıcılığı geliştirmek bir bakıma iki ya da daha fazla sayıda olan farklı şeyleri bir araya getirerek yeni bir ürün elde etmektedir. Bugün insanoğlunun kullandığı birçok araç birbiriyle ilişkili birkaç işlevin bir araya getirilmesi yani birleştirilmesiyle üretilmiştir. Radyo, MP3 çalar, bilgisayar, cep telefonları, fotoğraf makinesi, telefon vb. aletlerin işlevlerinin birleştirilmesiyle üretilmiştir. Örnek etkinlik: "Aşağıdakilerden sadece ikisini kullanarak ne gibi yeni şeyler üretebilirsiniz?" Kay kay, çöp bidonu, merdiven, süpürge, çadır, boya fırçası, bahçe süpürgesi.

***Devrim yöntemi:*** Kimi zaman eski ürün veya düşünceleri geliştirmek yerine, onlardan tamamen farklı işlevlere sahip olan yeni bir ürün üretmektir. Örneğin, elde pamuk toplama yerine, pamuk toplama makinesinin geliştirilmesi. Bilginin yayılması ve saklanmasında kitap yerine internet kullanımı gibi. Örnek etkinlik: "Kitabın yerine kullanılacak ürün düşününüz?"

***Yeniden uygulama yöntemi:*** Bir şeyi alışılmışın dışında farklı yollarla veya amaçlarla kullanmayı denemektir. Bunun için zihin ve düşünce yapısı itiba-

riyle kalıp yargıları, önyargıları, beklentileri bir yana bırakıp farklı perspektiflerden bakmak gerekmektedir. Örnek etkinlik: “Boğaz Köprüsü farklı amaç ve yollarla nasıl kullanılabilir?”

**Yön değiştirme yöntemi:** Sorun veya duruma bakış açısını değiştirip bir açıdan diğer bir açığa geçişi ifade etmektedir. Amaç, belirli ve alışılmış bir yol uygulayarak sorunu çözmek değil sorunu çözmektir. Bazen sorunu çözmek için bilindik klasik görüş açılarının ya da çözüm yollarının dışına çıkmak gerekir. Örnek etkinlik: Belediye şehir trafiğinin sıkışması ve park sorunu nedeniyle yeni bir kapalı park yapmak istemektedir. Ancak yer sorunu vardır. Belediye meclis üyelerinin çoğu, şehir merkezindeki parkın, araba parkı hâline getirilmesini önermektedir; “Sorunun çözüm yolunu nasıl değiştirebilirsiniz?”

**İraksak düşünmeyi geliştirme yöntemi:** Yaratıcılığı geliştiren iraksak düşünme, denence hâline getirme ya da mümkün olan ve kanıtlarla desteklenebilen belirli sayıda yanıtı teşvik etme veya anlamlı sorular sorma anlamını taşır. Yakınsak düşünme yanıtı önceden belli sorulara odaklıdır. İraksak düşünme ise özgün ya da yaratıcı birden çok yanıt gerektirir. Örnek: “Türkiye’nin başkenti neresidir?” (yakınsak soru). “Ankara neden başkent olarak seçilmiştir?” (iraksak soru).

### ***Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Kolaylaştıran Öğrenme-Öğretme Ortamları***

Yaratıcı düşünme; bilgi üretme ortamında ve günümüz bilgi çağında geliştirilmesi gereken önemli bir olgudur. Her birey yaratıcı düşünme becerisine ya da kapasitesine sahip bir şekilde dünyaya gelir (Isenberg ve Jalongo, 1993; Akt. Can Yaşar ve Aral, 2010). İçerisinde yaratıcılığın da yer aldığı doğuştan getirilen beceriler, içinde bulunulan çevresel şartlardan ve seçilen yaşam biçimlerinden etkilendiği için zengin deneyimler, özgür ortamlar, çeşitli hobi ve uğraşlar, farklı bakış açılarıyla yaratıcılık becerisi geliştirilebilir (Gartenhaus, 2000; Hewett 2005; Akt: İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Uyanık, 2017; Kemple ve Nissenberg, 2000). Yaratıcı düşünebilme becerisini kazanmak için bireylerde potansiyel olarak bulunan bu becerinin gelişiminin eğitimle desteklenmesi gerekmektedir (Yavuzer, 1994). Uygun çevre şartları ve eğitimle

bireylerin yaratıcı düşünme becerileri keşfedilip geliştirilebilir (Argun, 2012). Nitekim sadece doğuştan getirilen beceri olarak kabul edilse dahi yaratıcılık aynı zamanda uygun koşullara sahip ve desteklenen çevresel ortamda geliştirilen özelliğe sahip olan bir beceridir. Uygun fiziksel çevre, öğrencilerin özelliklere uygun hazırlanmış destekleyici bir program ve bu konuda bilgili personel bu becerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Şahintürk, 2012).

Özellikle eğitim ve eğitimin en önemli uygulama yer yeri olan öğrenme-öğretme ortamları, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin gelişimindeki önemli faktörlerden birisidir. Sabit bir beceri olmayan yaratıcılık gelişme özelliğe sahiptir. Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin gelişimi için öğrenme-öğretme ortam ve süreçlerinin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmek veya ortaya çıkarmak için onlara yanlış yapma ve fikirlerini uygulama fırsatı sunmak gerekmektedir. Yaratıcı etkinlikler yapmak ve bu etkinliklere bireylerin katılması, onlarda var olan yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasını ve kendilerini ifade etmesini kolaylaştırır (Kovalenko & Smirnova, 2015). Öğrenme-öğretme ortamları öğrencilere model yaratıcılığı temsil eden kurmaca metinler, yaratıcılıkla özdeşleşen ve yaratıcı düşünmeyi örneklediren tarihi şahsiyetler, bilim insanları, filozoflar, devlet adamları, sanatçılar vb. kişilerin biyografilerini okutmak, anlatmak, izletmek vb. öğrencileri yaratıcı düşünme yönünden motive etmeye ve başka hayatlardan esinlenmelerine yardımcı olur (Demir, 2019).

Düşünmeyi içeren ve öğrencilerin ilgisine odaklanan öğrenme süreci, zengin uyaranlarla donatılmış çevre, açık uçlu sorular, farklılıkların kabul görmesi, yeni şeyleri denemenin desteklenmesi yaratıcı düşünme becerisini destekleyen önemli unsurlar olarak görülmektedir (Freedman, 2010; Mellou, 1996). Yaratıcı olmak ve düşünmek için öncelikle bireylerin kendilerine güvenmesi, bağımsız düşünebilmesi, alışılmış kural ve kalıpların dışına çıkması, öğrencinin kendini güvende hissetmesi, bireyin iç disiplini kazanması ve becerilerini kullanabileceği ortamın sağlanması gerekmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2011; Tok ve Sevinç, 2010). Yaratıcı düşünmeyi sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme ortamında yapılması gerekenler, yaratıcı düşünmeye imkân veren bir sınıf ortamı özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Feldhusen vd.; 1985; Akt: Aksoy, 2005):

- ✓ Televizyon, bilgisayar çeşitli araç-gereçlerle eğitim ortamı zenginleştirilmelidir.
- ✓ Öğrenciler dinlenmeli, gülümsemeli, teşvik edici ve sıcak bir atmosfer oluşturmalıdır.
- ✓ Konular ve içerik, merak uyandıracak, gerçek yaşamla ilişki kuracak nitelikte olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler rahat davranış sergilemeli, fikirlerini açıklayabilmeli, özgür ve cesaretli olmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin rekabet yerine işbirlikli öğrenmesine öncelik verilmeli, hata yapmaları hoş görülmelidir.
- ✓ Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı saygıya veya kabule dayanış ilişkisi veya iletişim kurulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin sorularına saygı duyulmalı, değişik bağlantılar kurmaları ve farklı düşünceleri teşvik edilmelidir.
- ✓ Yaratıcı performansı ve düşünmeyi geliştirmeye daha fazla uygun olan öğretim ve öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.
- ✓ Yaratıcı düşünme aşamaları ve ürünleri doğru değerlendirilmeli, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kullanılmalıdır.
- ✓ Yaratıcı davranış veya ürünlerle ilgili yayınlar yapılmalı, sergiler açılmalı, bu tür davranış ve ürün ortaya koyan öğrenciler pekiştirilmeli veya ödüllendirilmelidir.

Çocukların gelişim özelliklerini ve ilgilerini merkeze alan; öğrencinin araştırmacılığına, problem çözmesine, etkinliğine önem veren; ilerlemecilik eğitim felsefesine uygun olan; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve kararlarını ön plana çıkaran bir öğretim programı, onun yaratıcılığını besler (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Öğrenme-öğretme ortamları çocukların yaratıcı düşünme ve bu düşünmeyle ilintili olarak eleştirel, iraksak ve analitik düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı; öğretim programlarının, öğrenme-öğretme ortamlarının, sınıf içi süreçlerin, eğitim materyallerinin vb. yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır (Üstündağ, 2014). Toplumların geleceğine yön veren öğretim programları (derslerin) ve öğretim programlarının uygulama alanı olan öğrenme-öğretme ortamları, yaratıcılığı toplumsal kalkınma için bir kültür şeklinde görmeli ve yaratıcılığı eğitim temel hedeflerinden birisi olarak ele almalıdır (Orhon, 2003).

Öğretim programlarının bu işlevi yerine getirmesinde yani öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve eğitimin diğer temel amaçlarına ulaşılmasında öğrenme-öğretme ortamlarında (bir bakıma sürecinde) rol oynayan temel faktör, kullanılan öğretim ve öğrenme model, yöntem ve teknikleridir (Yeşilyurt, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2013). Öğretim model, strateji, yöntem ve teknikleri öğrencinin yaratıcı düşünmelerinde ve fikir üretmelerinde bir pompa görevi yapmakta ancak kimseyi bir Picasso, Edison yapmayı amaçlamamaktadır. Bu noktada önemli olan öğrencilerin alışılmışın ötesinde daha özgün, yaratıcı düşüncelerini sağlayabilmektir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar yaratıcılığın beyin fırtınası, yönlendirilmiş beyin fırtınası, drama, gibi tekniklerin yanı sıra video oyunları, üç boyutlu yazılımlar ve sanal ortamlar gibi bilgisayar uygulamalarıyla geliştirilebileceğini kanıtlamaktadır (Can-Yaşar, 2009; İslim, 2009; Jackson vd., 2012; Ferguson, 2011; Liveri, Xanthacou ve Kaila, 2012). Alanyazın incelendiğinde teorik temelleri ve özellikleri dikkate alındığı zaman balık kılıcı, yaratıcı drama, yaratıcı zıt düşünme, probleme dayalı öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma, benzetim (similasyon), altı şapkalı düşünme, metafor, kavram haritası, zihin haritası, yaratıcılık grubu (sinektik), örnek olay incelenmesi yöntem ve tekniklerinin yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi daha fazla geliştirdiği söylenebilir (Açıkgöz, 2006; Buzan, 2001; Demirel, 2012; Eker ve Sak, 2016; Karataş, Akçayır ve Tosik Gün, 2016; Koray, 2005; Onur ve Zorlu, 2017b; Özden, 2005; Özerbaş, 2011; Öztürk, 2004; Tuğrul, 2006; Yaman ve Yalçın, 2005). Öğrenme-öğretme ortam ve süreçlerinde kimi zaman bu ve benzeri yöntem ve teknikleri iç içe ya da birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanmak da mümkündür.

### *Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri*

Öğrencilerin yaratıcılığını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmenin en temel yollarından birisi başta öğretmen ve ebeveynler olmak üzere öğrenciye etki eden tüm paydaşların bu konuda ki model davranışlarıdır. Öğretmenler ve ebeveynler yaratıcılığı teşvik edici ortam sağlayabilirler. Yaratıcılığı modellererek öğrencilerin veya çocukların yaratıcılıklarının geliştirebilir, yaratıcılığın nasıl geliştiğini söyleyerek değil onlara göstererek daha etkili olabilirler (Sternberg, 2003; Sternberg ve Williams, 1996; Akt: Demir, 2019). Öte yandan

hem model olabilmeleri hem de öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin yaratıcı ve yaratısı düşünme niteliğe sahip olması ve bu konuda kendilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Yaratıcı düşünme, eğlenceli, rahat, keyifli olan ve zaman baskısında uzak ortamda daha fazla geliştiği için öğretmen, baskıdan uzak durup öğrencilerin rahat oldukları, keyif aldıkları, demokratik bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmalarıdır. Öğretim ve öğrenme süreci öğrencilerin istedikleri, ilgi duydukları, kendilerini hazır hissettikleri bir ders veya konuyla ilgili etkinliklere başlayıp sürdürülebilir. Öğretmen, öğrencilerin olağanın dışında çözüm bulmalarına ve özgürce deneme yapmalarına fırsat tanıyarak esnek öğretme-öğrenme süreci veya ortamı düzenleyebilir (Özerbaş, 2011), zevkli sınıf ortamı oluşturabilir, dersi istedik duruma getirmek için ders materyallerini ve içeriği farklı şekillerde kullanılabilir.

Problem çözen, uyum sağlayan, değişik fikirleri dile getiren, derse ilgi çeken, yenilik içerisinde olan, motive eden, öğrenciyi özgün bir kişi kabul eden, model, mutlu ve heyecanlı olan, eşit davranan, başarıyı ödüllendiren, kolay iletişim kuran, öğrencileri tanıyan, çeşitli etkinlik yapan, demokratik davranan, özgürce denemeler yaptırın, olağanın dışında çözüm arayan, esnek öğretme-öğrenme ortam düzenleyen, yeniliğe önem veren, alternatif çözümler arayan, mesleğini seven, derse heyecan katan, konu ile yaşam arasında bağlantı kuran, konuları anlaşılır kılan, iraksak soru soran, fikirleri dinleyen ve onlara değer veren, övgü yapan, cesaretlendiren, yumuşak ve nazik davranan, espri yapan, zaman zaman olaylara mizahi yönleriyle bakan vb. davranışları, rolleri veya görevleri yerine getiren veya sergileyen öğretmenler öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini daha fazla geliştirebilir (Çellek, 2001; İpşiroğlu,1993; Noyanalpan, 1993; Elliot,1991; Stephans ve Crawley, 1994; Akt: Öztürk, 2004; Kranyik ve Bartlett, 1965; Chambers, 1973; Akt: Schreglmann ve Kazancı, 2016; Özden, 2005).

### *Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Kolaylaştıran Ebeveyn ve Çevrenin Özellikleri*

Yaratıcı bireyin özelliklerinin tamamının her bireyde bulunamayacağı unutulmamalıdır. Gerekli ortam oluşturulduğu takdirde eğitim bireylerin bu özelliklerinin gelişmesine katkı sunabileceği gibi bireyler bu özellikleri eği-



timle de kazanabilirler (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Aile ortamı, kişilik yapısı, eğitim sistemi ve okul, kültürel yapı vb. faktörler bireyin yaratıcılıklarında ve yaratıcı düşünme becerilerinin şekillendirilmesinde rol oynamaktadır. Bu faktörler, bireylerin doğuştan getirdiği yaratıcılık becerileri üzerinde “kartopu etkisi yaparak” bireylerin yaratıcılıklarını gelişmesini sağladığı gibi bu becerilerinin sönmesine, körelmesine de yol açabilir (Şahin ve Danuşman, 2017).

Eğitim ortamları ve öğretmen, çocukların (öğrencilerin) yaratıcı düşünme becerilerini bir noktaya kadar geliştirebilir. Ancak unutulmamalıdır ki her yaştaki bireylerin, özellikle de küçük yaşlardaki çocukların yaratıcı düşüncelerinde başta aile olmak üzere kültürel, çevre ve sosyo-ekonomik şartların da büyük etkisi olduğu kabul edilmektedir. Bu noktada Dilek (2013), ailenin sosyo-kültürel grubu, ekonomik durumu, çevresel şartlar, etrafında konuşulan konular, okul, arkadaş grubu vb. değişkenlerin çocuğun zihinsel gelişimini ve yaratıcı düşünme becerilerini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir.

Yaratıcı bireyler, yaratıcılık ile aile ilişkisi konularında yapılan bazı araştırmalardan şu sonuçlar elde edilmiştir (Aydın, 2011; Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007): Yaratıcı bireylerin genelde ilk veya ailenin en fazla ilgilendiği çocuk olduğu; kültürel veya entelektüel ev ortamı zenginliğinin çocukların yaratıcılıklarını olumlu etkilediği; genellikle orta veya üst sosyo-ekonomik yapıya sahip aile çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu; demokratik ailelerde yetişen çocukların yaratıcılık puanlarının otoriter ailelerde yetişen çocuklara göre daha fazla olduğu; üst düzeyde yaratıcı bireylerin daha fazla kardeş sahibi olduğu; yaratıcı olarak nitelendirilen bilim insanlarının babalarını genellikle küçük yaşta kaybettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve kuramsal bilgiler, çocukların yaratıcılıklarında ve yaratıcı düşüncelerinde aile ve çevrenin ne kadar önemli olduğunu somut olarak ortaya koymaktadır. Bilinçli ebeveynler daha okul öncesi dönemde çocuklarına yaratıcı niteliklerini geliştirici uyarıcılar sunar, onların düşünce ve etkinliklerinde özgür olmalarını sağlar, saygı ve hoşgörüyü dayalı aile ve çevresel bir ortam oluşturarak çocukların yaratıcılığa yönelik gizil güçlerini sergilemelerine veya ortaya çıkarmalarına yardımcı olurlar (Çeliköz, 2017).

Yaratıcı düşünmeyi destekleyici aile ortamı; karar verme, deneyimleme ve keşfetme için hem özgürlük hem de psikolojik güvenlik sunarak çocukların fikirlerini paylaşabilmelerini sağlayabilir, yeni fikirlerle risk üstlenmesini cesaretlendirerek bağımsızlığı teşvik edebilir, esnek ve yaratıcı rol modelleri sunarak daha fazla zenginleşmiş öğrenme ortamı sağlayabilir (Kemple ve Nissenberg, 2000). Ailede, kabul edici, duyguların rahatlıkla ifade edildiği bir ortam yaratılarak yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Ailenin destekleyici tutumu, çocukta var olan yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar yaratıcı davranışları ilk kez evde deneyimler, bunları anne-babalarını izleyerek, model alarak geliştirirler. Yaratıcılığa izin veren aileler, çocuğun bakış açısına değer vererek onun fikirlerini aile kararlarında kullanırlar. Böylece çocuğun başkalarının bakış açısını görmesine yardımcı olurlar (Sungur, 1997).

Öğretmenler gibi ebeveynlerin veya birlikte yaşadığı diğer kişilerin de çocuklara model olması; çocuğa cinsiyetine, becerisine ve yaşına uygun görev ve sorumlulukların verilmesi; yaratıcılık eğitiminin ilk olarak başladığı yer ve kurum olan ailenin bu konudaki görevleri yerine getirmeye gayret ettiğini göstermektedir (Ömeroğlu & Kandır, 2005). Çocuklarına karşı ilgi ve saygı göstermek; gelişim dönemi özelliklerini bilmek, tanımak, kabul etmek ve bu özelliklere uygun davranmak; destek sağlamak ve şefkat göstermek; ilgi alanlarına ve isteklerine saygı göstermek; çeşitli etkinlikler yapmak; zaman ayırmak; etkili iletişim kurmak; soru sorma, sorgulama ve eleştiri yapmalarına fırsat tanımak; söz hakkı vermek; karar ve planlara katmak vb. davranışları sergileyen aileler, çocukların daha yüksek düzeyde yaratıcı davranışlar sergilemesine ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmasına katkı sunabilirler.

## Sonuç

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme doğuştan getirilen aynı zamanda doğum sonrasında olumlu çevre şartları altında geliştirilen, olumsuz çevre şartları altında durağanlaşan ya da körelen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Elbette birey, toplum ve devletler bu becerinin gelişmesini istemektedir veya istemelidir. Ekonomi, bilim, sanayi, teknoloji, tarım, ticaret vb. birçok alanda gelişimin hızla yaşandığı günümüz dünyasında bireylerin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri geçmiş dönemlere göre daha fazla ön plana çıkmakta ve önemini giderek artırmaktadır. Bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı

düşünme becerilerinin gelişmesinde aile, sosyal, psikolojik ve fiziksel çevre, okul, öğretim programları (dersler), öğretmen, medya, iletişim araçları, çeşitli bilgi kaynakları gibi birçok faktör etki etmektedir. Bu faktörlerin bilinçli ve ortak hareket etmeleri, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bunun sağlanabilmesi için başta aile, öğretmen, çevre olmak üzere yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerinde etkili olan tüm faktörlerin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme hakkında genel ve temel bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, ülkemizin de içerisinde yer aldığı birçok ülkenin öğretim programlarının genel amaçları arasında yer almaktadır. Artık ülkelerin birbirleriyle sosyal, ekonomik, bilim, teknoloji, kültürel, askeri vb. alanlardaki yarışlarını ve daha önemlisi bu alanlarda bir ülkenin kalkınmasını, o ülkenin eğitim sistemlerinin bir çıktısı olan öğrencilerin yaratıcı ve yaratıcı düşünme becerisine sahip birey olmalarıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmanın, bu becerileri açığa çıkarmanın, fark etmenin ve kullanmanın öncü şartlarından birisi, ilgili kavramların kapsayıcı nitelikte ve teorik bir bütün halinde ele alınması ve bilinmesidir.

Bu çalışma kapsamında alanyazında yer alan ve konuyla ilgili olan kitap, kitap bölümü, makale, tez vb. birçok çalışma incelenmiştir. Yaratıcılık veya yaratıcı düşünme konusuyla ilgili olan ve farklı kaynaklarda yer alan temel ve genel bilgiler;

- ✓ Yaratıcılık,
- ✓ Yaratıcılık yaklaşımları,
- ✓ Yaratıcı bireyin özellikleri,
- ✓ Yaratıcılıkla ilgili yanlış anlaşılmalara,
- ✓ Yaratıcılığın boyutları,
- ✓ Yaratıcılığın aşamaları,
- ✓ Yaratıcılıkla anlamlı ilişkisi olan faktörler,
  - Yaratıcılık ve zekâ,
  - Yaratıcılık ve yaş,
  - Yaratıcılık ve beyin,
  - Yaratıcılık ve iraksak düşünme,
  - Yaratıcılık ve hayal gücü,
- ✓ Yaratıcılığı engelleyen faktörler,
- ✓ Düşünme ve düşünce,

- ✓ Yaratıcı düşünme,
- ✓ Yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran yollar,
- ✓ Yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran öğrenme-öğretme ortamları,
- ✓ Yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran öğretmen özellikleri,
- ✓ Yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran ebeveyn ve çevrenin özellikleri alt başlıkları şeklinde derlenmiş ve açıklanmıştır.

“Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme el kitapçığı” niteliğinde olan bu çalışmanın başta öğretmen, aile ve öğrenciler olmak üzere ilgili paydaşlara bir kılavuz olacağı, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## EXTENDED ABSTRACT

# **Creativity and Creative Thinking: A Comprehensive Review Study with All Dimension and Stakeholders**

\*

Etem Yeşilyurt  
*Akdeniz University*

Creativity and creative thinking are considered as innate skills developed under positive environmental conditions, stagnating or dulling under negative environmental conditions. Creativity and creative thinking skills, which can be improved with education, have taken their place among the general aims of education in our country. Many factors especially such as family and social and physical environment, school, curriculum, teacher etc. affect the development of individuals' creativity and creative thinking skills. This review study was conducted in order to compile and present the basic information in the literature about creativity and creative thinking.

First of all, definitions related to creativity concept were given and the approaches that originated from these definitions were examined in the scope of the study. It is difficult to make a precise definition of creativity. The relevant definitions say that creativity is a complex way of thinking; and they place emphasis on the concepts of new, innovation, originality and invention. Then, features of creative individual, misunderstandings about creativity, dimensions and stages of creativity were given. The dimensions of creativity are rational approach, personality and individual characteristics, lifestyle, unreasonable side, and social-interpersonal factors. Curiosity, ability to make inventions, patience, adventurous thinking, daydreaming, thinking with images, traits that don't avoid experiments and researches and that can reach synthesis judgments constitute the fundamental features of creative individuals. The judgments such as that creativity is only in certain areas and it requires a high level of talent and intelligence; creative people create creative products without any effort; and that creative people are mentally unstable are among the basic misunderstandings about creativity. While fluency, flexibility, originality and elaboration are the dimensions of creativity; preparation, incubation, introversion and evaluation form its stages. Intelligence, age, brain, divergent thinking and imagination are among the factors that have a

significant relationship with creativity. The factors that prevent creativity perceptual, emotional, loaded program; routine behavior or work; fear and, educational, strategic, perceptual and thought barriers.

On the other hand, definitions of thinking and thought concepts are given and information about creative thinking which is one of the high level thinking skills is presented. Thinking is the process of making a decision or a judgment by comparing information on a subject and examining the connections between them; and thought is defined as thought, idea, product that arises or arises from consciousness as a result of thinking. Creative thinking includes producing products, making inventions, showing how the invention is made, assuming, creating, imagining, enabling the emergence of original thoughts, and predicting what might happen in different situations. Evolution, synthesis, revolution, reapplication, changing direction and developing divergent thinking are considered ways to facilitate the development of creative thinking. In addition, the ways of facilitating the development of creative thinking, learning-teaching environments, teacher characteristics are mentioned, and the duties of parents and the environment to develop and support creativity are explained.

Many factors such as family, social, psychological and physical environment, school, education programs (lessons), teacher, media, communication tools and various sources of information affect the development of individuals' creativity and creative thinking skills. The conscious and collective action of these factors is important for the development of creativity and creative thinking. In order to achieve this, all factors affecting creativity and creative thinking, especially family, teacher, environment, should have general and basic knowledge about creativity and creative thinking.

Creativity and creative thinking, which differ from innovation and change, are among the main objectives of the curriculum of many countries, including our country. Now, the countries' races in social, economic, scientific, technological, cultural, military, etc. fields their and more importantly, the development of a country in these fields is possible with the creative students who are the outputs of the education systems of these countries. In this sense, one of the leading conditions of having creativity and creative thinking skills, exposing, recognizing and using these skills is to consider and know the related concepts as an inclusive and theoretical whole.

Within the scope of this study, relevant books, book chapters, articles, theses, etc. relating to the issue have been reviewed. Fundamental and general information about creativity or creative thinking that are located in different sources are as below:

- ✓ Creativity,
- ✓ Creativity approaches,
- ✓ Characteristics of the creative individual,
- ✓ Misunderstandings about creativity,
- ✓ The dimensions of creativity,
- ✓ The stages of creativity,
- ✓ Factors that have a meaningful relationship with creativity,
  - Creativity and intelligence,
  - Creativity and age,
  - Creativity and the brain,
  - Creativity and divergent thinking,
  - Creativity and imagination,
- ✓ Factors that hinder creativity,
- ✓ Thinking and thinking,
- ✓ Creative thinking,
- ✓ Ways that facilitate the development of creative thinking,
- ✓ Learning-teaching environments that facilitate the development of creative thinking,
- ✓ Teacher features that facilitate the development of creative thinking,
- ✓ Features of the parent and the environment that facilitates the development of creative thinking.

It is hoped that this study which can be considered as “a brief handbook of creativity and creative thinking” will contribute to the literature, the creativity of individuals and the development of creative thinking skills.

### **Kaynakça / References**

- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir:Biliş Yayıncılık.
- Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Arioğlu, E. (1999). *Yaratıcı düşünce ve eğitim*. 10.11.2019 tarihinde <http://www.arioglu.net/bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, E. (2001a). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, E. (2001b). Kavram boyutunda yaratıcılık, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16) , 15-21.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, İstanbul:Alfa Yayıncılık.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Bessis, P. ve Jaoui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* (Çev. S. Gürbaşıkan), İstanbul:İstanbul Reklam Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Birgin, O. (2016). Matematik eğitiminde teoriler (Ed. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat), *Bloom taksonomisi içinde* (s.839-860), Ankara, Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive Domain*, New York:David McKay.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 86, 358-362.
- Bolen, L. M. ve Torrance, E. P. (1978). The influence on creative thinking of locus of control, cooperation and sex. *Journal of Clinical Psychology*, 34(4), 903-907.
- Brophy, D. R. (2000). Comparing the attributes, activities, and performance of divergent, convergent, and combination thinkers, *Creativity Research Journal*, 13(3&4), 439-455.



- Buzan, T. (2001). *The power of creative intelligence (Yaratıcı zekânın gücü; Çev. B. Kurt, 2004)*, İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- Cronbach, J. L. (1970). *Essentials of psychological testing*, New York, Harper and Row Publishers.
- Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S. ve Şanlı, Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü, *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi, *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 125.
- Çellek, T. (2001) Yaratıcılık: Eğitim sistemindeki boyutu, *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi*, 741, 18-19.
- Demir, A. (2019). Çocuk edebiyatı ve yaratıcı düşünme. *idil*, 60, 1011-1024.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*, Ankara, Pegem Akademi.
- Dere, Z. (2017). Yaratıcılık ve geliştirilmesi dersinin öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1192-1199.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity, *Psychonomic Bulletin and Review*, 11(6), 1011-1026.
- Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi*, Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, N. (2007). Eğitimde yeni yönelimler (Ed. Ö. Demirel), *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık içinde* (s. 167-192), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. A. Doğanay), *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi içinde* (s. 303-356), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Duman, B. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. G. Ocak), *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar içinde* (s. 337-441), Ankara, Pegem Akademi.

- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci, *Yönetim ve Ekonomi*, 16(1), 57-71.
- Eker, A. ve Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (yazıd) sosyal geçerliği, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi, *H.A. Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 73-87.
- Ercivan Zencirci, D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterlik algısı üzerindeki yansımaları*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferguson, R. (2011). Meaningful learning and creativity in virtual worlds, *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 169-178.
- Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice, *Art Education*, 63(2), 8-15.
- Gizir Ergen, Z. ve Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe ansiklopedisi: Kavramlar ve akımlar-7*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M. ve Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 612-629.
- İnan, C. ve Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39-54.

- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin scamper (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., Fitzgerald, H. E., von Eye, A. ve Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the children and technology project, *Computers in Human Behavior*, 28(2), 370-376.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim*, 37, 4-6.
- Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 16(4), 1792-1802.
- Kara, Ş. ve Şenççek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Karataş, S., Akçayır, G. ve Tosik Gün, E. (2016). Yaratıcı düşünme becerisini geliştirilmesinde ters beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel çalışma, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 42-58.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 362-369.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemple, K. M. ve Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 379-400.
- Kovalenko, N. A. ve Smirnova, A. Y. (2015). Self-directed learning through creative activity of students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 393-398.

- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Leboutillier, N. ve Marks, D. F. (2003). Mental imagery and creativity: A meta-analytic review study, *British Journal of Psychology*, (94), 29-44.
- Liveri, A., Xanthacou, Y. ve Kaila, M. (2012). The google sketch up software as a tool to promote creativity in education in Greece, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1110-1117.
- Maba, A. (2019). Güncel yaklaşımlar çerçevesinde müziksel yaratıcılık ve değerlendirilmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 681-697.
- MEB. (2007). *Düşünme eğitimi dersi 6,7,8. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara, MEB Yayınları.
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children? *Early Child Development and Care*, 119(1), 119-130.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017a). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017b). Tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim metotları ve yaratıcılık ilişkisi, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(4), 542-555
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2018). Tasarım eğitiminde duyuşal farkındalık ve yaratıcılık ilişkisi üzerine (1), *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 35(2), 89-118.
- Orhon, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz: Okulda, işyerinde, evde, kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*, Ankara, Pegem Akademi.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*, İstanbul, Morpa Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 77-84.
- Rawat, K. J., Qazi, W. ve Hamid, S. (2012). Creativity and education, *Academic Research International*, 2(2), 264-275.
- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitimi: Yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*, Ankara: Ütopya Yayınları.

- Schreglmann, S. ve Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 21-34.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education, *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*, New York, Routledge Madison Ave.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. I. (2004). Successful intelligence in the classroom, *Theory into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*, Ankara, Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya, Eğitim Kitabevi.
- Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara, Elhan Kitap.
- TDK. (2019a). *Yaratıcılık*, 19.11.2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2019b). *Düşünme*, 21.11.2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2019c). *Düşünce*, 21.11.2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, M. (2008). *Orta öğretimde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayanlar arasındaki yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarının araştırılması*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim uygulamaları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 63-74.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topaktaş, A. (2001). *Meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.
- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *e-International Journal of Educational Research*, 3(2), 50-62.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*, Ankara, Pegem Akademi
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi, *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.
- Yavuzer, H. (1994). *Yaratıcılık*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğretim durumları modeli: Kuramsal temelleri bağlamında kapsamlı bir derleme çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2767-2785.
- Yeşilyurt, E. (2019b). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.
- Yeşilyurt, E. (2019c). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019d). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması, *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 109-120.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915. DOI: 10.26466/opus.662721

## Batı Felsefesinde Hayvanın Ahlâkî Statüsü: Francione'nin Abolisyonizmi Üzerine Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.720047

\*

Hakan Olgun \*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi/İİBF, Bilecik/Türkiye

E-Posta: [hakan.olgun@bilecik.edu.tr](mailto:hakan.olgun@bilecik.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-8650-0211](https://orcid.org/0000-0002-8650-0211)

Öz

*Hayvanın ahlâkî statüsüne ilişkin çağdaş tartışmanın en önde gelen üç ismi Peter Singer, Tom Regan ve Gary L. Francione'dir. Singer 'hayvan özgürleşmesi' davasının 'hayvanların acı çekmemekteki menfaatlerinin eşit biçimde gözetilmesi' yoluyla kazanılabileceğini iddia ederken, Regan ahlâkî topluluğun sınırlarının belirlenmesinde 'bir hayatın öznesi olma' vasfının dikkate alınması gerektiğini ileri sürer. Bu tarz fikirlerin belki de en radikal örneklerinden birini sunan Francione ise hayvanların yegâne kurtuluş yolunun onların mülk statülerinin sona erdirilmesinden ve her türlü hayvan kullanımının terk edilmesinden geçtiğini iddia eden 'abolisyonist' yaklaşımın başlıca temsilcisidir. Francione bir yandan Singer gibi hazzı ve acıyı hissetme kabiliyetinin ahlâkî statü için gerekli yegâne kriter olduğunu ileri sürerken, diğer yandan da Regan gibi, hayvanların için bir ahlâkî değer taşıdıkları fikrine sahiptir. Ancak zihni gelişmişlik düzeyinin ahlâkî statü değerlendirmelerinde hiçbir yerinin olmaması gerektiğini söyleyen Francione, ahlâkî hiyerarşilerin tümünden reddini içeren deontolojik bir pozisyonun savunuculuğunu yapar. Dolayısıyla Francione'nin bazı açılardan Singer ve Regan'dan ayrıldığını ve onlardan daha radikal bir tavır aldığı söylemek mümkündür. Dahası Francione'ye göre çağdaş 'hayvan hakları hareketi'nin yürüttüğü strateji, 'haklar' nosyonunu temel almaması ve dolayısıyla reformcu olması sebebiyle külliyen yanlıştır. Ona göre izlenmesi gereken en uygun strateji, reformcu kampanyalardan uzak durmak ve veganizmi merkezine alan eğitim programları aracılığıyla hayvan ürünlerine olan talebi azaltmaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Hayvan refahı, Hayvan hakları, Abolisyonizm, Gary L. Francione

## The Moral Status of the Animal in the Western Philosophy: An Assessment on Francione's Abolitionism

\*

### Abstract

*The three most important names in the contemporary debate on the animal's moral status are Peter Singer, Tom Regan and Gary L. Francione. While Singer noted that the case for 'animal liberation' could be acquired 'through equal consideration of the interests of animals not to suffer', Regan suggested that 'being a subject of a life' should be taken into account in determining the boundaries of the moral community. Presenting one of the most radical examples of such ideas, Francione is the main representative of the 'abolitionist' approach claiming the only way to save animals is through the termination of their property status and the abandonment of all forms of animal use. Similar to the argument of Singer, Francione has stated that the ability to feel pleasure and pain is the sole criterion for moral status, and he thinks that animals have an inherent moral value parallel to the idea of Regan. However, noting that the mental development level should have no place in moral status assessments, Francione advocates a deontological position that includes unequivocal rejection of moral hierarchies. Thus, it is possible to state that Francione dissented from Singer and Regan at some points but adopted a more radical attitude. Moreover, according to Francione, the strategy conducted by the contemporary 'animal rights movement' is completely wrong because it is not based on the notion of 'rights' and is therefore reformist. According to him, the most appropriate strategy to adopt is to stay away from the reformist campaigns and decrease the demand for animal products through educational programs focusing on veganism.*

**Keywords:** *Animal welfare, Animal rights, Abolitionism, Gary L. Francione*



## Giriş

“Atların veya sığırların, elleri ve çizim yapma kabiliyetleri olsaydı” der, antik filozoflardan *Xenophanes*, “atlar tanrıları at sûretinde, sığırlar da sığır sûretinde resmederlerdi”. Öyleyse eski Yunanlar'ın kendi tanrılarını insan sûretinde tasvir etmiş olmaları, varlıklar düzeninde insana tanıdıkları aslî ve merkezî konumun açık bir işareti olsa gerektir. İnsanlık durumunu 'ulûhiyet' ile 'hayvanlar âlemi' arasında bir yere konumlandıran Batı felsefesi, dünyevî varlıklar arasında tanrılara en yakın olma şerefini insana bahşetmiştir. Bu yakınlığın en tabîî neticesi, insanın cümle mahlûkat üzerinde efendilik yapma ruhsatını elde etmiş olmasıdır. Oysa tanrılara ilişkin tasvirlerden şüphe etmek, bu imtiyazlı statüye meydan okumak anlamına gelir; böylece insan, kendisine ve hayvanlara dair kanaatlerini gözden geçirmek zorunda kalır. *Xenophanes* örneği, Batı felsefesinde insana ve hayvana dair eski kavramların sınırlarını göstermekte; hayvan doğasına ilişkin tecrübeleri lâıykıyla aksettirecek yeni kavramlara duyulan ihtiyacı dile getirmektedir (Steiner, 2005, s. 1). İşte bu ihtiyaç yahut insan-hayvan ilişkilerinin nasıl bir ahlâkî çerçeveye oturtulması gerektiği meselesi Batı felsefesinin en kadim tartışma konularından biri olagelmıştır.

Ne var ki bu tartışmanın tarihî süreçte genellikle hayvanların aleyhine sonuçlandığı aşikârdır. Sözelimi Eski Yunan dünyası her şeyin ölçüsü olarak insanı almış, Hristiyanlığın Eski Ahit'ten tevarüs ettiği yaratılış öyküsü hayvanları açıkça insanın istifadesine sunmuş, Aydınlanma düşüncesi daha da ileri giderek hayvanların acıyı hissetme kabiliyetinden yoksun birer makineden ibaret olduğunu iddia edebilmiştir. Elbette bu süreç hayvanlar lehine ileri sürülen birtakım heretik fikirlere de sahne olmuştur. Fakat son kertede hayvan, içkin bir ahlâkî değer taşımayan ve insanın amaçları uğruna sınırsızca suistimal edilebilecek bir nesne olarak telakki edilmiş; hayvana karşı doğrudan bir ahlâkî yükümlülük taşıma fikri kabul görmemiştir. Hayvanların, genellikle insanlara hasredilen muhakeme yeteneği, dil kullanma becerisi, benlik bilinci veya ahlâkî fâillik gibi birtakım kabiliyet ve vasıflardan mahrum oldukları düşüncesi, onların ahlâkî cemaate dâhil olmalarının önünde aşılmaz bir engel teşkil etmiştir.

19. yüzyıl, bilhassa 'faydacı' filozofların tesiriyle, hayvanlara dair anlayışın değişmeye başladığı bir zaman dilimi oldu. Bu dönemin âmentüsü sayılabilecek 'insanî muamele prensibi', hayvanların hissetme kabiliyetine sahip

varlıklar olarak en azından acı çekmemekte menfaatleri olduğunu teslim ediyordu. Böylece hayvanlara yönelik doğrudan bir ahlâkî yükümlülük getiriyor; onlara lüzumsuz eziyet edilmesini yasaklıyordu. Dahası bu yeni anlayış salt ahlâkî bir prensip olarak kalmadı; o dönemde ABD ve İngiltere’de, sonraları diğer pek çok ülkede çıkarılan zulüm karşıtı yasalarda da ifadesini buldu. Bütün bu gelişmeler bugünün dünyasında yaygın olarak kabul edilen ve bu tarz yasalara ilham veren ‘hayvan refahı’ anlayışının temelini oluşturmaktadır.

Gelgelelim hayvanların lehine gibi görünen bu gelişmeler hayvan ızdırabını dindirmekte ve meseleye ilişkin tartışmaları sonlandırmakta yetersiz kalmıştır. Bu başarısızlığın sebebini, ‘hayvan refahı’ anlayışında mündemiç olan ‘lüzumsuz eziyet etmeme’ prensibinde aramak gerekir. Zira ‘lüzumsuz eziyet’ kavramının mefhum-ı muhalifinden, eziyet içeren bazı muamelelerin pekâlâ ‘lüzumlu’ olduğu kanaatine varmak mümkündür. Uygulamada da böyle olmuş; bu tarz bir muameleden insanın elde ettiği menfaat hayvanın çektiği ızdıraptan büyükse, eziyetin lüzumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Böyle bir değerlendirmenin manipülasyona ve keyfiliğe ne denli açık olduğuna hiç şüphe yoktur. Gerçekten de insanın menfaati ile hayvanın menfaatinin ihtilâfa düştüğü hemen her durumda ilki galebe çalmış, bu gerekçeyle hayvanlara reva görülen zâlimâne muameleler hayli geniş bir repertuar oluşturmuştur. Meselâ bir köpeği sırf eğlence maksadıyla elektrik şokuna maruz bırakmak hukukî müeyyide gerektiren gayriahlâkî bir davranış iken, aynı muameleyi insana fayda sağlayacağı düşünülen bir deney kapsamında yapmak, hukukî veya ahlâkî bakımdan meşrû kabul edilmiştir. Hayvanların sistematik bir biçimde istismar edildiği fabrika tarzı çiftlikler, tıbbî araştırma laboratuvarları, kürk endüstrisi, sirkler, hayvanat bahçeleri ve benzerleri, faaliyetlerinin büyük bir kısmını bu tarz bir meşrûlaştırma üzerine inşa etmişlerdir.

Hayvan refahı anlayışının ancak kısmî bir başarı sağlayabilmiş olması, 1970’li yıllardan itibaren derin bir felsefî tartışmanın önünü açtı. Tartışmaya öncülük eden düşünürler, hayvanların, insanlara hasredilen zihnî yetilerden mahrum oldukları gerekçesiyle ahlâkî topluluktan dışlanması fikrini reddettiler. Onlara göre, meselâ bazı zihnî yetilere sahip olan insansı maymunlar dahi ahlâkî topluluk dışında tutulurken, bundan yoksun olan bebeklerin veya demanslı hastaların dışlanmıyor olmaları, hattâ bunların acı verici de-

neylerde kullanılmalari fikrinin bile dehşet verici bulunması, mevcut kabul-lerin sergilediği tutarsızlığın bariz bir göstergesiydi. Ahlâkî sınır çizilirken sergilenen bu keyfi yaklaşımı 'türcülük' olarak adlandıran düşünürlere göre, ahlâkî dairenin sınırları hayvanları da kapsayacak biçimde genişletilmeliydi. Bahsi geçen düşünürler bu doğrultuda birbirinden farklı bir dizi çözüm reçetesi sundular. Sözelimi *Peter Singer* 'hayvan özgürleşmesi' davasının 'menfaatlerin eşit biçimde gözetilmesi' yoluyla kazanılabileceğini iddia ederken, *Tom Regan*, ahlâkî topluluğun sınırlarının belirlenmesinde 'bir hayatın öznesi olma' vasfının dikkate alınması gerektiğini ileri sürdü.

Bu tarz fikirlerin en radikal örneklerinden birini ise *Gary L. Francione* sunmaktadır. *Francione*; hayvanların yegâne kurtuluş yolunun, onların mülk statülerinin sona erdirilmesinden ve her türlü hayvan kullanımının terk edilmesinden geçtiğini iddia eden 'abolisyonist' yaklaşımın başlıca temsilcilerindedir. İşte bu yazı esasen *Francione*'nin 'abolisyonist' fikirlerini ve bu fikirler üzerinde cereyan eden tartışmaları konu edinmektedir. Yazıda önce, esas konuya temel oluşturmak üzere, 'hayvan refahı' anlayışı ile 'hayvan hakları' yaklaşımı arasında süregelen ve hayvan hareketinde derin bir yarılmayı temsil eden tartışmaya yer verilmiştir. Ardından yukarıda zikredilen iki önemli isim; *Singer* ve *Regan*'ın fikirlerine değinilmiştir. Bu fikirler, *Francione*'nin hayvan hareketindeki pozisyonunun nereye tekâbül ettiğinin anlaşılması bakımından önemlidir. Bunu müteakiben *Francione*'nin 'abolisyonist' yaklaşımı ele alınmış, yazının son kısmı ise bu yaklaşıma yönelik tenkitlere ayrılmıştır.

## Hayvan Davasında Bir Fay Hattı: 'Hayvan Refahı' versus 'Hayvan Hakları'

AMP (*Americans for Medical Progress/Tıbbî İlerleme Yanlısı Amerikalılar*); tıbbî araştırmaların hastalıkların tedavisindeki rolü konusunda halkı, medyayı ve siyasetçileri bilinçlendirme misyonu taşıyan, yönetim kurulu üyelerini ilahiyatçıların, eğitimcilerin, siyasetçilerin, iş adamlarının ve hukukçuların oluşturduğu hayırsever bir cemiyettir. AMP'nin 1994 yılında ülkedeki hukuk fakültelerinin dekanlarına gönderdiği ilginç mektup, bu fakültelerde müfredatın bir parçası olarak ortaya çıkan tehlikeli bir akıma; 'hayvan hakları felsefesi'ne dikkat çekiyordu. AMP'ye göre hayvanların da insanlar gibi haklara sahip olduklarını iddia eden bu tuhaf felsefe, bereket ki ülkede ancak çok kü-

çük bir azınlığın desteğini sağlayabilmişti. Mektupta halkın kahir ekseriyetinin 'hayvan refahı' anlayışını desteklediği ileri sürülüyor, hukuk fakültelelerinde 'hayvan hakları' adı altında okutulan zararlı fikirlerin, sağlık hizmetleriyle ilgilenen herkes için bir uyarı mâhiyetinde olduğu ifade ediliyordu. AMP'ye göre bu fikirler doğrultusunda yürütülen bazı radikal faaliyetlerin biyomedikal araştırmaları sekteye uğratma riski vardı. Gereken tedbir alınmazsa, Amerikalılar'ın tedavi için bekledikleri süreler uzayacak ve sağlık hizmetleri için katlanmak zorunda oldukları maliyet artacaktı (Francione, 1996a, s.28).

Yukarıdaki paragraf, hayvanın ahlâkî statüsü etrafında dönen felsefî tartışmanın seyrinin, birbirine muhalif iki yaklaşım tarafından belirlendiğini açıkça ortaya koyar. Bu yaklaşımlardan ilki 'hayvan refahı', diğeri ise 'hayvan hakları'dır. 'Hayvan refahı' yaklaşımı, hayvanların acıyı ve hazzı hissetme kabiliyetine sahip varlıklar olduğu anlayışına dayanır. Hayvanlar bu kabiliyetleri sebebiyle bir nebze ahlâkî değer taşırlar ve bu durum onlara karşı dolaysız bir ahlâkî yükümlülük doğurur. 'İnsanî muamele' olarak anılan bu yükümlülük, anlamını 'lüzumsuz eziyet etmeme' prensibinde bulmaktadır (Garner, 2008, s.111). Dolayısıyla 'hayvan refahı' yaklaşımı, insanî muamelede bulunulduğu sürece, yani lüzumsuz eziyet etmemek şartıyla, hayvanların insanın menfaati için kullanılmasına ya da öldürülmesine cevaz verir (Ünder, 1996, s.166). Başka bir deyişle hayvana yapılan muameleden elde edilen toplam fayda, hayvanın maruz kaldığı acıya ağır basıyorsa, hayvanların gıda, giyim, araştırma veya eğlence gibi amaçlar için kullanılmasında ahlâken bir sakınca yoktur (Regan, 1998, s.42). Bu yaklaşımın günümüz dünyasında görüldüğü yaygın kabul sebebiyle âdeta ahlâkî bir nas hâline geldiğini (Garner, 2008, s.111) söylemek mümkündür. Nitekim dünyanın pek çok ülkesinde yürürlükte bulunan 'zulüm karşıtı' yasalar, meşrûiyetini bu yaklaşımdan almaktadır.

'Hayvan refahı' yaklaşımının temeli, 'faydacı' ahlâk felsefesinin mimarlarından *Jeremy Bentham*'a (1748-1832) dayanır. *Bentham*'a göre herhangi bir eylemin ahlâkî bakımdan doğruluğu veya yanlışlığı, o eylemin sonuçlarından hareketle tespit edilir. Öyleyse ahlâken en doğru eylem, sonuçları itibariyle en fazla sayıda insana azamî ölçüde haz sağlayan eylemdir (Arslan, 2016, s.150). Buna ilişkin değerlendirme; ırk, cinsiyet, zekâ düzeyi veya fizikî kabiliyet gibi hususlardan bağımsız olarak, bütün tarafların hazzının eşit bir biçimde gözetilmesini gerektirir (Francione, 2010a, s. 7). Çünkü bir kimsenin

eşit gözetilmesini sağlayan yegâne vasıf, acıyı ve hazzı hissetme kabiliyetidir. *Bentham* bu ahlâkî eşitlik prensibini “herkes bir sayılmalı; hiç kimse birden fazla sayılmamalı” biçiminde formüle etmiştir (Singer, 2005, s. 42-45). *Bentham*'ın o dönemde cârî olan kölelik kurumuna karşı çıkışı da işte bu prensip dolayısıyladır. Zira kölelik kurumu esasen ırk ayrımına dayanıyor; siyahların acı ve ızdırabı karşısında beyazların haz ve mutluluğuna ağırlık tanıyarak eşitlik prensibini ihlâl ediyordu. *Bentham* daha da ileri giderek, bu prensibin ‘türleri’ de görmezden gelmesi gerektiğini ileri sürdü. Şayet ahlâkî topluluğa dâhil olmak için acı ve haz duyma kabiliyeti yeterli ise, eşitlik prensibi hayvanları da ihâta edecek biçimde genişletilmeliydi (Singer, 1996, s. 8). *Bentham* (2017, s. 143-144) bu gerekliliği açık bir biçimde şöyle dile getiriyordu:

*Belki bir gün hayvanların geri kalanı da, zorbalık yoluyla mahrum bırakıldıkları haklarına tekrar kavuşacaklardır. Fransızlar, bir insanın, sırf siyah derisi sebebiyle bir zalimin keyfine terk edilemeyeceğini idrak ettiler. Belki günün birinde bacak sayısının, derideki tüy miktarının veya kuyruk sokumunun nerede sonlandığının, duygulu bir varlığı aynı kadere terk etmek için eşit ölçüde yetersiz mazeretler olduğu da teslim edilecektir. Bu aşılmasız sınırı başka ne çizebilir? Muhakeme kabiliyeti mi? Yoksa konuşma melekesi mi? Lâkin yetişkin bir at veya köpek; bir günlük, bir haftalık, hattâ bir aylık bir bebekle kıyaslanamayacak kadar akıllı ve sosyal bir hayvandır. Ama velev ki aksi olsun, bu neyi gösterir? Sorulması gereken soru; “Muhakeme edebiliyorlar mı?” veya “Konuşabiliyorlar mı?” değil, “Acı çekebiliyorlar mı?” olmalıdır.*

*Bentham*'ın hayvanlara lüzumsuz eziyet etmemek gibi dolaysız bir yükümlülük içeren bu yaklaşımının, hayvanın ahlâkî statüsüne ilişkin mülâhazalarda önemli bir dönüşüme sebep olduğu muhakkaktır (Francione, 2008a, s. 247). Lâkin *Bentham*, kölelik kurumu karşısındaki muhalefetinin bir benzerini, hayvanların insanlar tarafından kullanılması karşısında sergilememiştir. Zira *Bentham*'a göre hayvanların, acı ve ızdırapları asgarî seviyeye çekildiği müddetçe, insanın amaçları doğrultusunda kullanılmalarının ve hattâ öldürülmelerinin ahlâken bir mahzuru yoktu. *Bentham*'a böyle düşündüren husus, insan ve hayvan zihni arasında vârolduğuna inandığı keyfiyet farkıydı. Buna göre hayvanlar yalnızca şimdiki zamanda yaşıyorlar, öldürüldüklerinde neyi kaybettiklerinin farkına varmıyorlardı (Francione, 2010a, s. 9). Ölümlerin hayvana verdiği zararın insana verdiği zarardan daha az olduğunu söyleyen *Bentham*'a göre, hayvanların acı çekmemekte çıkarları olmakla birlikte, hayatlarını devam ettirmekte herhangi bir çıkarları yoktu (Francione, 2008a, s. 253). Üstelik insan tarafından nispeten acısız bir biçimde öldürülmek, vahşi

hayatta bir yırtıcının yol açabileceği acımasız bir ölüme kıyasla lütuf bile sayılabılırdi (Steiner, 2011, s. 2). İnsan ve hayvan arasındaki zihnî farklılıklara yapılan bu vurguya, başka bir faydacı düşünürde, *John Stuart Mill*'de de (1806-1873) rastlamak mümkündür. Hayvanları aşağı bir türün mensupları olarak niteleyen *Mill* (2019, s. 31-32), insanınsa zihnî kabiliyetleri yüksek bir varlık olarak kendisine haz verecek daha çok şeye ihtiyaç duyduğunu ve acı karşısında daha kırılgan olduğunu söyler. Buna rağmen neredeyse hiçbir insanın hayvana dönüşmeye razı olmayacağını ileri süren *Mill*'e göre "mutsuz bir insan olmak, mutlu bir domuz olmaktan evlâdır".

'Hayvan refahı' anlayışının tarihî ve felsefî kökenlerine bu bakış, söz konusu anlayışın iki önemli karakterini gözler önüne serer. Bunlardan ilki hayvanın insandan daha düşük bir ahlâkî değere sahip olduğu düşüncesi (Francione, 2010a, s. 10), diğeri ise doğumla kazanılan haklar fikrine sıcak bakmıyor oluşudur. Zira hakkın vazifesi, ihmal edilmesi başkalarının faydasına olsa bile, menfaatin etrafını koruyucu bir duvarla örmektir. Oysa sonuç odaklı hareket eden faydacılar, eylemin sonuçlarının gerekli kıldığı hâllerde bu duvarı yıkmaya hazırdırlar. İşte suistimal edilmeye çok açık bu düşünce tarzı, hayvanın menfaatinin hemen her durumda insanın menfaati uğruna feda edilmesi sonucunu doğurmuştur. Gerçekten de hayvan kullanımlarının kahir ekseriyeti, yalnızca alışkanlık, gelenek, eğlence, rahatlık veya zevk gibi sebeplerle izah edilmekte ve bu durum hayvanların maruz kaldığı eziyetin büyük bir kısmının gereksiz olduğunu düşündürmektedir (Francione, 2008a, s. 26, 249-250). Başka bir deyişle hayvan kullanımını gerekçelendiren 'zorunluluk' kavramının içeriği keyfi olarak belirlenmekte, böylece mevcut kullanımların meşrûiyeti hayli tartışmalı hâle gelmektedir.

Günümüz dünyasında hayvanların sistematik biçimde maruz kaldıkları sömürü, 'hayvan refahı' anlayışının başarısızlığına dair iddiaları kuvvetlendiren bir nitelik taşır. *Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü*'nün (FAO) rakamlarına göre, balıklar ve diğer deniz hayvanları hariç olmak üzere, gıda amacıyla öldürülen hayvan sayısı yılda yaklaşık 53 milyardır. Bu rakam, günde 145 milyon, saatte 6 milyon, dakikada 100 bin ve saniyede 1 680 hayvana tekâbü eder (abolitionistapproach.com, 2020). Kesin bir tahminde bulunmak mümkün olmasa da her yıl bilimsel ve kozmetik deneylerde kullanılan hayvan sayısı 100 milyondan fazladır. Sadece kürkü için yılda 50 milyon civarında hayvan öldürülmektedir. Av partilerinde, hayvanat bahçelerinde,

sirklerde, eğlence parklarında ve yarışlarda kullanılan hayvanlar da bu rakamlara eklendiğinde ortaya inanılması güç bir yekûn çıkmaktadır. Üstelik bu rakamlar buz dağının yalnızca görünen yüzünü teşkil etmekte; hayvanların bütün bu süreçlerde maruz kaldığı zulümleri perdelemektedir. Gerçekten de hayvanlar, endüstriyel hayvancılık faaliyetleri kapsamında hayatlarının neredeyse tamamını gün yüzü görmeden geçirmekte, manevra imkânını bütünüyle ortadan kaldıran daracık alanlarda hapsedilmekte, verimliliği artırmak üzere tabiatlarına aykırı biçimde beslenmekte, nakliye veya barındırma süreçlerini kolaylaştırmak üzere boynuzlarına, gagalarına ve diğer uzuvlarına ciddi zararlar verilmekte, meşrûyeti tartışmalı deneylerde acı verici muamelelere maruz bırakılmaktadır. İktisadî rasyonalite ve sosyal refah gerekçeleriyle meşrûlaştırılan bu muamelelerin listesini uzatmak pekâlâ mümkündür.

Dolayısıyla 'hayvan refahı' anlayışının hayvanları korumakta yetersiz kaldığı düşüncesi, geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinden itibaren yoğun bir felsefî tartışmayı ve bunun sonucunda 'hayvan hakları' olarak anılan yeni bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşım esasen 'hayvanın ahlâkî dokunulmazlığı' fikrine dayanmakta, ilhamını ise *Immanuel Kant*'ın (1724-1804) deontolojisinden almaktadır. *Kant*'a göre (2018, s. 45) akıl sahibi varlıklara salt başkalarının menfaati için kullanılan araçlar olarak muamele edilemez. Çünkü bunlar kendileri birer amaç olarak vardılar. Başka bir deyişle bu varlıklarda içkin bir değer söz konusudur; kendiliğinden bir ahlâkî değer taşırlar. İşte 'hayvan hakları' yaklaşımı, *Kant*'ın yalnızca insanlarla sınırladığı bu ahlâkî daireyi, hayvanları da kapsayacak biçimde genişletmiştir. Buna göre, insanî muamele çerçevesinde bile yapılırsa, hayvanların insanın menfaati uğruna kullanılmaları ve öldürülmeleri ahlâken yanlıştır. Nasıl ki siyah insanlara beyazların veya kadınlara erkeklerin kaynağı olarak muamele edilemiyorsa, hayvanlara da insanların kaynağı olarak muamele edilmesi meşrû değildir. Dolayısıyla bu yaklaşım; ırkçılıkla ve cinsiyetçilikle bir tuttuğu türçülüğü açıkça mahkûm eder. Şu hâlde 'hayvan hakları' hareketinin nihaî amacı, hayvanın insanın tiranlığından topyekûn kurtarılmasıdır (Regan ve Francione, 1992, s. 40).

Aslına bakılırsa 'hayvan hakları' felsefesinin takriben son elli yıldır üstlendiği misyon, 'hayvanın insandan daha aşağı bir ahlâkî statüye sahip olduğu görüşü'ne meydan okumaktır (Garner, 2010a, s. 107). Hatırlanacağı üzere 'hayvan refahı' anlayışınca ileri sürülen bu görüş, hayvanların, insanın sahip olduğu ve onu ahlâkî cemaatin hak sahibi bir üyesi hâline getiren muhakeme

yeteneği, otonomi, dil kullanma becerisi, benlik bilinci veya ahlâkî fâillik gibi birtakım zihnî vasıflardan yoksun olduğu anlayışına dayanıyordu (Garner, 2010b, s. 126). Buna karşı hayvan hakları felsefesi, hümanizmin zayıf karnı olarak gördüğu ahlâkî bir tutarsızlıktan yararlanarak bir dizi strateji geliştirdi. Bu tutarsızlık; insanların tamamı ahlâkî topluluğa üyelik için gerekli şartları taşımadığı hâlde, topluluğun bütün insanları kapsayacak biçimde geniş tutuluyor olmasıydı. Bahse konu şartları taşımayanlar da bu topluluğa alınacak idiyse, bu kapının neden diğer türlerin mensuplarına kapalı olduğu izah edilmeliydi. Sözelimi demanslı bir hastadan daha akıllı olan bir köpeğin ahlâkî daire dışında bırakılmasının (Ünder, 1996, s. 168) ‘türcülük’ dışında başka bir açıklaması yoktu.

Dolayısıyla hayvan hakları savunucuları, bir strateji olarak, en azından bazı hayvanların ahlâkî topluluğa üyelik için gerekli olan şartları kısmen taşıdığını iddia etmişlerdir. Buna göre meselâ insansı maymunların, sahip oldukları bazı bilişsel yetiler dolayısıyla ahlâkî topluluğa kabul edilmeleri ve böylece birtakım haklara sahip olmaları mümkündür. Ancak bu argümanla ilgili önemli bir sorun, bahse konu hayvanların topluluğa kabulünün yeni bir ahlâkî sınır çizgisi yaratması ve hayvanların büyük çoğunluğunun gerekli şartları taşımadıkları gerekçesiyle yine bu çizginin dışında kalacak olmasıdır. Dahası zihnî yetileri en gelişmiş hayvanın bile normal bir yetişkin insanla rekabet etmesi mümkün olmadığından, söz konusu vasıflar üzerine kurulan bir denklemde kaybedecek tarafın yine hayvanlar olması muhtemeldir. Hayvan hakları savunucularının diğer bir stratejisi ‘marjinal vakalar’ üzerinden geliştirilmiştir. Böylece ahlâki topluluğa üyelik için gereken şartları taşımayan bebekler, demanslı hastalar veya bitkisel hayat yaşayanların durumu tartışmaya açılmış; ahlâkî bakımdan tutarlı bir yaklaşımın bu insanları da hayvanlara benzer biçimde sömürmeyi ya da her ikisine de ilişmemeyi gerektirdiği ifade edilmiştir (Garner, 2010b, s. 127). Son bir strateji ise hayvanların hissetme yetisinin, ‘hayvan refahı’ anlayışının önerdiğinden daha yüksek bir ahlâkî statü için tek başına yeterli olduğu görüşünü içermektedir. Buna göre hayvanlar hayat veya hürriyet hakkına sahip olmayabilirler, ancak bu eşitsizliğin onların hissetme yetileriyle hiçbir ilgisi yoktur. Salt bu yetiye sahip oldukları gerçeği bile, hayvanlar üzerindeki mevcut uygulamaların pek çoğunun terk edilmesini gerektirir (Garner, 2008, s. 115-116). Şu hâlde hayvanın ahlâki statüsüne ilişkin çağdaş tartışmanın yekpare bir yapı arz etmediği



açaktır. Takip eden kısımda bu tartışmanın en önde gelen isimlerinden *Peter Singer* ve *Tom Regan*'ın görüşlerine yer verilecektir.

### 'Menfaatlerin Eşit Gözetilmesi' ya da 'Bir Hayatın Öznesi Olmak'

Avustralyalı filozof *Peter Singer* 1975 yılında yayımlanan *Hayvan Özgürleşmesi* (Animal Liberation) adlı eseriyle hayvanın ahlâkî statüsüne dair tartışmalarda çığır açmış bir isimdir. *Singer*'in bu eserde hayvanlar lehine yaptığı müdafaa, onun kimi zaman 'hayvan hakları' hareketi içerisinde değerlendirilmesine yol açmıştır. Oysa teorisini esasen *Bentham*'ın 'faydacı' yaklaşımı üzerine inşa eden *Singer*, meseleye 'hak' perspektifinden bakmadığını, hattâ esere bu kavramın dâhil olmasından pişmanlık duyduğunu ifade etmiştir. Aslına bakılırsa *Singer*, hayvanlara, acıdan kaçınmaktaki menfaatlerinin eşit gözetilmesini içeren tek bir hak tanıyor, bunun da hak kavramı kullanılmadan pekâlâ ifade edilebileceğini öne sürüyordu (Ünder, 1996, s. 170).

*Singer*'a göre (2005, s. 55-56, 240) bir varlığın herhangi bir menfaate sahip olmasının yegâne şartı, acıyı ve hazzı hissetme kabiliyetine sahip olmasıdır. Bu kabiliyete sahip varlıkların en azından acıdan kaçınmakta bir menfaatleri söz konusudur. *Menfaatlerin eşit gözetilmesi* prensibi, bir varlığın hissettiği acının, bu varlığın ırkından, cinsiyetinden veya türünden bağımsız olarak, başka bir varlığın hissettiği benzer bir acıyla eşit gözetilmesini ifade eder. İnsanların veya hayvanların hissettiği benzer şiddetteki acılar eşit derecede kötüdür ve bu acıların önlenmesi veya mümkünse asgarî seviyeye indirilmesi gerekir. Bu acıyı dikkate almamanın veya bu acının başka bir varlığın hissettiği benzer bir acıya denk olduğunu inkâr etmenin ahlâkî bakımdan hiçbir meşrû yanı yoktur. Farklı tür mensuplarının çektiği acıların kesin olarak kıyaslanması belki mümkün olmayabilir, fakat burada kesinlik şart değildir. Hayvanın menfaatinin sadece, insanın menfaatine hayvanınki kadar zarar gelmeyeceğinin kesin olduğu durumlarda gözetilmesi bile mevcut hayvan kullanımlarının pek çoğunda radikal bir dönüşümü gerekli kılacak ve çok büyük miktarda acı ortadan kaldırılacaktır.

Elbette normal yetişkin insanların zihnî kabiliyetleri, belirli şartlar altında, aynı şartlardaki hayvanlardan daha fazla ızdırıp çekmelerine sebep olabilir. Meselâ parkta gezen insanların kaçırılarak üzerlerinde acı verici bir deney yapılmaya başlaması, parkta gezmeyi bir endişe kaynağı hâline getirerek deneyin yol açacağı acıya ilâve bir acı oluşturur. Öyleyse bu deneyin hayvanlar

üzerinde tatbik edilmesi toplamda daha az acıya sebep olacaktır, zira hayvanlar, kaçınılıp üzerlerinde deney yapılacağı korkusuna kapılmazlar. Bunu söylemek, eğer bu deney kaçınılmazsa, insan yerine hayvanı tercih etmek için 'türçü olmayan bir gerekçe' ileri sürülebileceğini gösterir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus; bu gerekçenin, deneylerde bebeklerin veya zihinsel engellilerin kullanılması bakımından da pekâlâ geçerli olmasıdır. Çünkü onlar da, tıpkı hayvanlar gibi, başlarına ne geleceğinden habersizdirler. Dolayısıyla hayvan deneylerini meşrûlaştırmak için bu argümanı kullananlar, bebekler veya zihinsel engellilerin de deneylerde kullanılmasına müsaade edip etmeyeceklerini kendilerine sormak durumundadırlar (Singer, 2005, s. 55).

Hayvanların acı çekmesi sorununa *menfaatlerin eşit gözetilmesi* prensibiyle yaklaşan *Singer*, konu hayvanların öldürülmesine gelince meselenin daha girift bir hâl aldığını söyler. Burada da 'insan hayatının kutsallığı' gibi türçü ve riyakâr bir anlayışın hâkim olduğunu, bu fikre sahip olanların örneğin kurtaja veya ötanaziye itiraz ederken, hayvanların öldürülmesine ses çıkarmadıklarını belirtir. *Singer*'a göre sırf *Homo sapiens* türüne mensup olması sebebiyle bir bebeğe hayat hakkı tanınırken hayvana tanınmıyor olması türçülüğün ta kendisidir. Gelgelelim *Singer* bu noktada bir ayrıma giderek, sözgelimi bir köpeği öldürmenin 'normal bir yetişkin insanı' öldürmek kadar yanlış olmadığını iddia eder. Ona göre türçülüğün reddinden bütün hayatların aynı değerde olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Zira benlik bilincine, geleceğe yönelik hedeflere, umutlara ve plânlara sahip olma veya başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme gibi kabiliyetler, acı çektirme anlamında önem taşımıyor olsalar bile, öldürme bakımından önem taşırlar. Bu kabiliyetlere tam anlamıyla sahip bir varlığın hayatının, bunlardan yoksun bir varlığın hayatına kıyasla önemli olduğunu iddia etmek türçü bir tutum değildir. Çünkü meseleye bu zâviyeden bakıldığında, bazı hayvanların hayatının da kimi insanların hayatından daha fazla değer taşıdığına kuşku yoktur. Meselâ bir domuzun, şempanzenin veya köpeğin, bahsi geçen vasıflar bakımından, zihinsel engelli bir bebekten veya demanslı bir yaşlıdan daha ileri bir düzeyde olması mümkündür. Eğer hayat hakkı bu vasıflara isnat edilecekse, bu hayvanlara da en az bahsi geçen insanlar kadar, hattâ onlardan daha fazla hayat hakkı tanınmalıdır. Şu hâlde, herhangi bir tehlike anında insan ve hayvan hayatları

arasında bir tercih yapmak durumunda kalındığında insan hayatının kurtarılması gerekir, fakat bu insan normal zihnî vasıflara sahip değilse, bunun tersi de pekâlâ mümkündür (Singer, 2005, s. 57-61).

Öte yandan *Singer* (2005, s. 308-310) hayvanların hayata ve vâroluşa dair zihnî bir devamlılıkları olmadığından dolayı, öldürülmelerinin yarattığı kaybın aynı ölçüde iyi bir hayat sürecektir başka bir hayvanın dünyaya gelmesiyle telâfi edilebileceğini söyler. Dolayısıyla *Singer*, hayvanların zarûrî hâller dışında gıda maksadıyla kullanılmasına esasen karşı olmakla birlikte, tabii ortamında iyi bir hayat sürdükten sonra acı verilmeden öldürülen bir hayvanın yenebileceğini, gıda için yalnızca bu tür hayvanları tercih eden vicdanlı insanlara saygı göstermek gerektiğini ileri sürmektedir.

Amerikalı filozof *Tom Regan* ise 1983 yılında kaleme aldığı ve hayvan davasının yapıtlarından biri olarak kabul edilen *The Case for Animal Rights* (Hayvan Hakları Lehine Savunma) adlı eserinde, kendisini bir 'hayvan hakları savunucusu' olarak tanımlar (Regan, 2009, s. 337). Ona göre hayvanlar, insanların ahlâkî bakımdan hürmet etmekle mükellef oldukları haklara sahiptirler (Ünder, 1996, s. 176). Bu hakların tanınması, hayvanlara yönelik mevcut uygulamaların yasal düzenlemeler yoluyla iyileştirilmesini değil, topyekûn terk edilmesini gerektirir. Hayvanlara insanî biçimde muamele etmenin yeterli olmadığını iddia eden *Regan* (2007, s. 24); onların gıda, deney, giyim veya eğlence maksadıyla istismar edilmeleri karşısında "kafeslerin genişletilmesini değil, tamamen boşaltılmasını" talep etmektedir.

*Regan*'ın faydacı felsefeye ve fikirlerini bu felsefe üzerine inşa eden *Singer*'a itirazı vardır. Ona göre acıyı ve hazzı hissetme kabiliyetini esas alan 'duyarlılık' ile toplam hazzı azamî düzeye çıkarmayı hedefleyen 'faydacılık' bir araya geldiğinde, bilhassa öldürme meselesinde kabul edilemez neticelere yol açar. Gerçekten de bu yaklaşımın bir türü olan 'eylem faydacılığı'nda toplam hazzın artması karşılığında masum bir insanın öldürülmesine dahi göz yumulması mümkündür. Faydacılığın diğer bir çeşidi olan 'kural faydacılığı'nda ise, uzun vadede zarara yol açacak bir öldürme eylemi meşrû kabul edilmeyebilir (Ünder, 1996, s. 176-177). *Singer* daha çok 'kural faydacılığı' ile ilişkilendirilmekle birlikte, onun bazı hayatları diğerlerinden daha değerli gören bakış açısı, kimi insanların ve hayvanların öldürülmesini meşrû hâle getirir. *Regan* açısından faydacılığın en büyük sorunu, canlı varlıkları hazzın ve acının hesaplanmasında birer nesne konumuna indirilmesi ve onlara içkin bir değer atfetmiyor olmasıdır (Ryan, 2019, s. 188-189). Ona göre sorulması

gereken asıl soru “hayvanların acı çekip çekmediklerinden ziyade, bir hayatın öznesi olup olmadıklarıdır” (Masson, 2007, s. 10).

Yaklaşımını esasen *Kant*’ın deontolojisi üzerine kuran *Regan*, *Kant*’ın içkin ahlâkî değeri yalnızca rasyonel varlıklara, yani ‘ahlâkî fâillere’ atfetmesine itiraz eder. Ona göre ahlâkî dairenin kapsamı, bazı ‘ahlâkî hastaları’ da içerecek biçimde genişletilmelidir (Steiner, 2011, s. 3). Ahlâkî fâiller; doğru davranışı tespit etmek üzere tarafsız ahlâkî prensiplere başvurabilen ve bu doğrultuda eyleme geçmeyi veya geçmemeyi özgürce tercih edebilen bireylerdir. Bunlar söz konusu kabiliyetleri dolayısıyla eylemlerinden ahlâken sorumlu tutulurlar. Buna mukâbil kendi davranışlarını kontrol etme yetisine sahip olmayan ahlâkî hastalar, eylemlerinden dolayı herhangi bir sorumluluk taşımazlar. *Regan* bu ahlâkî hastaları bazı nitelikleri itibariyle iki kategoriye ayırır. Bu kategorilerden ilkinde acıyı ve hazzı hissetmek dışında başka zihnî kabiliyetleri olmayan kimi hayvanlar yer alır. *Regan*’ın esas ilgi alanına giren ikinci kategorideki hayvanlar ise; “inançlara, arzulara, algılama ve anumsama yeteneğine, bir amaç istikametinde eylem başlatma becerisine, kendi gelecekleri de dâhil olmak üzere bir gelecek duygusuna, zaman içerisinde gelişen psikofizikî bir kimliğe, duygusal bir hayata, tercih yapma özerkliğine ve bireysel bir refaha” sahip olan varlıklardır (Regan, 2005, s. 31-35). İşte *Regan*’a göre bir yaşın üzerindeki bütün normal zihinli memeliler, sahip oldukları bu niteliklerle ‘bir hayatın öznesi olma’ kriterini sağlayan bireylerdir (Des Jardins, 2006, s. 238). Böylece bu kriter ahlâkî fâillerle bazı ahlâkî hastalar arasında müşterek bir payda teşkil etmekte (Regan, 2003, s. 93) ve onlara içkin bir değer kazandırmaktadır. Dolayısıyla “saygın muamele görme hakkı da dâhil olmak üzere birtakım haklara sahip olan” (Regan, 2007, s. 91) bu bireylere salt başkalarının aracı olarak muamele edilmesi ahlâken meşrû değildir.

Görünen o ki *Regan*’ın yaklaşımı, bir hayatın öznesi olmaları dolayısıyla insanla hayvan arasında ahlâkî statü bakımından bir eşitlik tesis eder. Hayvanların başkalarına yararı olup olmamasından bağımsız olarak kendiliğinden bir değer taşıdıkları düşüncesi, onların da tıpkı insanlarınki gibi bazı haklara sahip olmalarını gerektirir. Bu ahlâkî haklar, insanları, hayvanları öldürmekten, onlara zarar vermektен ve özgürlüklerini kısıtlamaktan menetmeyi amaçlayan, diğer bir ifadeyle hayvanların hayatını, bedenini ve özgürlüğünü insanın müdahalesinden korumayı öngören haklardır (Regan, 2007, s. 63).

Dolayısıyla *Regan*’ın ‘hayvanın ahlâkî statüsü’ meselesinde hayli radikal bir yaklaşıma sahip olduğuna hiç şüphe yoktur. Fakat buna rağmen *Regan*,

içkin değer kavramını bazı zihnî niteliklerle ilişkilendirdiği ithamına maruz kalmaktadır. Bunun sebebi *Regan*'ın bir 'fevkalâde durum senaryosu' karşısında aldığı tavidir. Senaryoya göre bir kazadan sağ çıkan dört yetişkin normal insan ve bir normal köpek, yalnızca dört kişiyi taşıyabilecek bir cankurtaran sandalına çıkmayı başarmışlardır. Ancak sandalın kapasitesi yeterli olmadığından, bunlardan birinin denize atılması gerekmektedir. *Regan*'a göre, insan gelecekte hayatın tatmini bakımından köpeğe kıyasla çok daha büyük fırsatlara sahip olacağından, ahlâken en uygun davranış köpeğin denize atılması olur. Zira ölüm köpek için her ne kadar bir kötülük olsa da, insan için nitel bakımdan daha büyük bir kayıp ve daha büyük bir kötülük anlamına gelecektir. Hattâ *Regan* söz konusu tercihin bir insanla bir milyon köpek arasında yapılması durumunda bile sonucun değişmeyeceğini; köpeklerin feda edilmesi gerektiğini ileri sürer. *Regan*'ın bu vakadaki yaklaşımının, insana hayvan karşısında ayrıcalık tanıyan geleneksel ahlâkî hiyerarşiye rücu etmek anlamına geldiği ifade edilmektedir (Francione, 2008a, s. 243; Steiner, 2011, s. 4).

### **Hayvan Haklarına Radikal Bir Yaklaşım: Francione'nin Abolisyonizmi**

Hayvanın ahlâkî statüsüne ilişkin çağdaş tartışmanın en önde gelen isimlerinden biri olan Amerikalı filozof *Gary L. Francione*, hayvanların yegâne kurtuluş yolunun mülk statülerinin sona erdirilmesinden ve her türlü hayvan kullanımının topyekûn terk edilmesinden geçtiğini iddia eden 'abolisyonist' yaklaşımın başlıca temsilcisidir. *Francione* bir yandan *Singer* gibi hazzı ve acıyı hissetme kabiliyetinin ahlâkî statü için gerekli yegâne kriter olduğunu ileri sürerken, diğer yandan da *Regan* gibi, hayvanların içkin bir ahlâkî değer taşıdıkları fikrine sahiptir. Fakat bununla birlikte zihnî gelişmişlik düzeyinin ahlâkî statü değerlendirmelerinde hiçbir yerinin olmaması gerektiğini söyleyen *Francione*, ahlâkî hiyerarşilerin tümünden reddini içeren deontolojik bir pozisyonun savunuculuğunu yapar (Steiner, 2011, s. 4-5). Dolayısıyla *Francione'nin* bazı açılardan *Singer* ve *Regan*'dan ayrıldığını ve onlara kıyasla daha radikal bir tavır aldığını söylemek mümkündür.

Sözgelimi *Francione*'ye göre (2008a, s. 254), *Singer*'ın genellikle hayvan hakları davasının öncüsü olarak kabul ediliyor olması büyük bir ironiden ibarettir. Zira ona göre *Singer*'ın, hayvanın hissetme kabiliyeti, benlik bilinci ve hayatını sürdürmekteki menfaati arasındaki ilişkilere dair bazı fikirleri son

derece problemlidir. Öncelikle *Singer*, tuhaf bir biçimde, hissedebilen bir varlığın ölümden herhangi bir zarar görmediğini iddia etmektedir. Oysaki hissetme kabiliyeti kendi içinde (*per se*) bir amaç değil, ona sahip olan varlığın, hayatını tehlikeye atan durumları saptamasını ve bunlardan kaçınarak hayatta kalmasını mümkün kılan bir araçtır. Dolayısıyla hissetme kabiliyetini haiz bütün varlıkların, yaşadıkları hayatın yalnızca niteliğinde değil, niceliğinde de menfaatleri söz konusudur. *Francione*'ye göre (2010a, s. 16) bu gerçeği inkâr etmek, gözleri olan varlıkların görmeyi sürdürmekte bir menfaatleri olmadığını veya kör olmaktan zarar görmediklerini iddia etmek kadar gülünçtür. İkinci olarak *Francione* (2008a, s. 261-269), *Singer*'in hayvanlarda benlik bilinci olmadığına dair görüşünü de hayli sorunlu bulur. Çünkü hissetme yetisine sahip bir varlık bilinç sahibi olduğundan, o varlığın benlik bilincine sahip olmadığını iddia etmek, onun acıyı hissedebildiğini fakat bu acının kendi başına geldiğini kavrayamadığını veya buna aldırış etmediğini ileri sürmek anlamına gelir. Bu iddiayı 'safсата' olarak niteleyen *Francione*'ye göre, bilinç sahibi olan her varlık ahlâkî bakımdan bir benlik bilincine de sahiptir. *Singer*'in yaklaşımında insanın hayatını sürdürmekte bir menfaati söz konusuysun, hayvanın benlik bilincinden yoksun olduğu gerekçesiyle bu menfaatten mahrum bırakılması, eşit gözetilme prensibinin adilâne biçimde nasıl uygulanabileceğine dair soru işaretleri yaratmaktadır. Kaldı ki bu yaklaşım benlik bilinci olmayan bazı insanlara da, yaşamakta menfaatleri olmadığı gerekçesiyle birer kaynak olarak muamele edilebileceği sonucuna götürür. Nitekim *Singer*'a göre acısız bir biçimde gerçekleştirilmek şartıyla ileri düzeyde zekâ geriliği olan insanların organ nakli amacıyla öldürülmesinde herhangi bir sakınca yoktur. Netice itibariyle *Singer*'in yaklaşımının, hayvanlara daha insanî bir muamele imkânı sağlamakla birlikte, onların normal insanlara reva görülme biçimlerinde kullanılmalarına engel olmadığı açıktır.

Öte yandan *Francione*, *Regan*'ın hayvanların kurumsal istismarına son verilmesini vâdeden 'haklar' görüşüne katılmakla birlikte, onunla da fikir ayrılığına düştüğü bazı noktalara dikkat çeker. Öncelikle *Francione*, hak tanınan hayvanların 'bir hayatın öznesi' olarak tanımlananlarla sınırlandırılmasına itiraz eder. Ona göre bu kriteri tam olarak karşılayamayan kimi hayvanların da, hissetme kabiliyetine sahip olmak şartıyla, acı çekmemekte menfaatleri söz konusudur. Benzer biçimde *Francione* (2008a, s. 41-42), *Regan*'ın insanla hayvan arasındaki zihnî farkları gerekçe göstererek 'cankurtaran sandalı senaryosu' karşısında aldığı tavrı eleştirir ve bu tarz olağanüstü durumlarda

hayvandan ziyade insanın kurtarılmasını gerektiren herhangi bir prensibin söz konusu olmadığını söyler. Ona göre bu gibi durumlarda insanın tercih edilmesi elbette mümkündür, fakat bu tercih, insanın hayvana kıyasla kurtarılma hakkına daha fazla sahip olmasından değil, hayvandan ziyade insanla daha doğrudan bir özdeşlik kurulması sebebiyle yapılabilir. Dolayısıyla tersi bir durumda hayvanın kurtarılması da pekâlâ mümkündür (Steiner, 2011, s. 6). Francione (2008a, s. 42) kendi yaklaşımının *Regan'*inkinin aksine hayvanların hukukî mal statüsüne odaklandığını, hayvanların bu statüleri devam ettiği müddetçe ahlâkî bakımdan önemi olmayan 'şeyler' muamelesi göreceklere, dolayısıyla hayvanların 'mal veya kaynak olarak muamele görmeme hakkı' gibi tek bir haklarının olduğunu ifade eder. Ona göre doğrudan 'eşit gözetilme prensibi'nden türetilmesi mümkün olan bu hak, *Regan'*ın temel aldığı girift haklar kuramını gerektirmemektedir.

### *Francione'nin Hayvanın Mülk Statüsüne Dair Görüşleri*

Francione (2008b, s. 25, 37-38), insanların hayvanlar hakkında söyledikleriyle gerçekte onlara reva gördükleri muamele arasında derin bir tutarsızlık olduğunu söylemektedir. Gerçekten de hayvanların ahlâkî bakımdan önemli menfaatleri olduğu ve bunların ciddiye alınması gerektiği sıklıkla dile getirilmesine rağmen, bu menfaatlerin önemsiz birtakım gerekçelerle sürekli olarak göz ardı edilmesi söz konusudur. Hayvanlar karşısında sergilenen bu tavrı 'ahlâkî bir şizofreni' olarak tanımlayan Francione, bu şizofreniyi hayvanların mülk statüsüyle ilişkilendirmektedir. Mülk statüleri sebebiyle hayvanlar, sahipliğe konu olan ve onlara verilmesi uygun görülen değerden başka hiçbir değeri bulunmayan metallerden ibarettir. Bu bakımdan, hayvanları koruduğu düşünülen kanunlar esasen mülk sahibinin hayvan üzerindeki haklarını düzenleme işlevi görür. Mülk sahibinin hayvanı kazanç elde etmek için kullanması, onunla ilgili sözleşmeler yapması, onu teminat olarak göstermesi, miras bırakması, bağışlaması ve öldürmesi, bu kanunlar aracılığıyla birtakım kurallara bağlanır.

Hayvanın mülk statüsü Batı kültüründe iki sebepten ötürü büyük önem taşır. Bu sebeplerden ilki mülkiyet hakkının insanın sahip olduğu en önemli haklardan biri olarak görülmesi, diğeri ise mülkiyet kavramının, hayvanların Tanrı tarafından bahşedilmiş kaynaklar olduğu düşüncesiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır. Mülkiyet haklarının başlıca mimarı *John Locke'*a (1632-1704)

dayanan bu düşünceye göre, Tanrı insana hayvanlar üzerinde hâkimiyet bahsettiğinden dolayı, hayvanların sahip olunabilecek diğer kaynaklardan veya nesnelere hiçbir farkı yoktur (Francione, 2008a, s. 130-133). Hâl böyle olunca, hayvanın mülk statüsü, hayvan refahı kanunlarının öngördüğü 'menfaatlerin eşit gözetilmesi' prensibini anlamsız kılar. Çünkü bir kefesinde 'mülk sahibinin haklarla koruma altına alınmış olan menfaatlerinin', diğer kefesinde ise 'mülk statüsündeki hayvanın menfaatlerinin' bulunduğu denge bozuk bir terazinin her defasında kimden yana ağır basacağı aşikârdır (Francione, 1996a, s. 127). Bu dengesizliği gidermek üzere dışarıdan yapılan müdahaleler ise, bireysel özgürlüğü ihlâl edeceği, iktisadî etkinliğe zarar vereceği veya toplumsal refahta azalışa sebep olacağı gerekçesiyle her zaman şüpheyle karşılanmaktadır (Francione, 1996b, s. 47).

Hayvan refahı kanunlarının bu menfaatler terazisinde hiçbir zaman anlamlı bir denge sağlayamayacak olmasının birkaç önemli sebebi vardır. Bu sebeplerden ilki, hayvanların ızdırabına ve ölümüne yol açan hayvancılık, avcılık, balıkçılık ve biyomedikal araştırmalar gibi geleneksel birçok faaliyet için bu kanunlarda açık muafiyetler tanınmış olmasıdır. İkincisi, kanunların bu muafiyetleri açıkça sağlamadığı durumlarda mahkemeler devreye girmekte ve en acı verici muameleleri bile, hayvanı insanın kullanımına hazır hâle getirmek için yapılan alışlagelmiş uygulamalar oldukları gerekçesiyle kanun kapsamı dışında değerlendirmektedir. Üçüncü olarak bu kanunlar hayvana acı veren eylemin fâil tarafından suç işleme kastıyla veya kötü niyetle yapılmış olması şartını aramaktadır. Oysa söz konusu eylem alışlagelmiş bir hayvan kullanımı esnasında gerçekleşmişse, burada suç işleme kastının veya kötü niyetin varlığını ispat etmek zorlaşmaktadır. Son olarak çoğu refah kanununun içerdiği ceza hükümleri son derece yetersizdir ve ihlaller kolluk görevlilerince pek ciddiye alınmamaktadır. Mülkiyet haklarına müdahale anlamına gelebileceği gerekçesiyle en bariz ihlâl durumlarında bile kanunların uygulanmasında isteksiz davranılabilmektedir (Francione, 1995, s. 134). Genel olarak değerlendirildiğinde, hayvan refahı kanunlarının hayvanlar üzerindeki mevcut uygulamaları türlü gerekçelerle meşrulaştırmak gibi bir işleve sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Bütün bu tespitlerden hareketle *Francione* (2008a, s. 28-29), hayvan menfaatlerini ciddiye almanın yegâne yolunun, eşit gözetilme prensibini hayvanlara da uygulamak ve onlara insanın malı olarak muamele görmeme hakkını



tanımak olduğunu ifade eder. Hayvanlar, tıpkı insanlar gibi hissetme kabiliyetini haiz ve acı çekmemekte menfaati olan varlıklardır. Nasıl ki insanların başkalarının malı olmamaktaki menfaati 'hak' denen bir mekanizmayla korunuyorsa, bu hakkın kapsamı hayvanları da ihâta edecek şekilde genişletilmelidir. *Francione*'ye göre (2005, s. 24) makûl ve tutarlı bir hayvan hakları teorisinin odaklanması gereken tek hak budur. Hayvanların bu hakka sahip olması, üzerlerindeki kurumsallaşmış sömürü mekanizmalarının birtakım reformlarla iyileştirilmesini veya kurula bağlanmasını değil, topyekûn ortadan kaldırılmasını gerektirir (Francione, 2008b, s. 25). Bunun anlamı; hayvanların yiyecek, giyecek, eğlence veya deney gibi amaçlarla kullanımının, evcil hayvan üretiminin ve vahşi hayvan katlinin tamamıyla terk edilmesidir (Francione, 2008a, s. 35; Francione, 2010, s. 1).

### ***Francione'nin Hayvan Hakları Hareketine Dair Görüşleri***

*Francione*'nin hayvanların mülk statüsü dışında üzerinde önemle durduğu diğer bir husus 'hayvan hakları teorisi' ile 'hayvan hakları hareketi olarak bilinen toplumsal fenomen' arasında ortaya çıkan ayrışmadır. *Francione*'ye göre modern 'hayvan hakları hareketi', hayvan hakları teorisini tutarlı bir toplumsal değişim stratejisine tercüme etmekte başarısız olmuştur. Gerçekten de bu hareket, haklara ilişkin terminolojiyi, hayvan ızdırabını azalttığı düşünülen her türden düzenlemeyi tanımlamak için kullanmaya başlamıştır. Sözelimi 'hayvan refahı' anlayışının bir örneği olarak deney hayvanlarının kafeslerinin bir nebze büyütülmesi, bu hareket tarafından 'hayvan hakları'nı gerçekleştiren bir uygulama olarak alkışlanabilmiştir. Dolayısıyla modern hayvan hakları hareketi, hayvan haklarını ulaşılması gereken ideal bir amaç olarak kabul etmekle birlikte, bu haklara ilişkin felsefî doktrini ütöpik olduğu gerekçesiyle reddetmekte ve söz konusu ideal amaca ulaşmanın yolunun hayvan refahı düzenlemelerinden geçtiğini iddia etmektedir. *Francione*, kısa vadede hayvan refahı reformlarını, uzun vadede ise hayvan hakları nihaî amacını benimseyen bu hibrit pozisyonu 'yeni refahçılık' olarak adlandırmaktadır. Yeni refahçılar, örneğin şimdinin geniş ve temiz kafesleriyle yarının boş kafesleri arasında bir nedensellik ilişkisi olduğuna inanmaktadırlar. Nihayetinde hayvan hakları hareketi, haklar terminolojisini kullanmasına ve uzun vadede kurumsallaşmış sömürünün kaldırılması hedefine rağmen öyle bir strateji takip eder ki, bunu en azından bazı sömürü biçimlerini sorun etmeyenlerin strateji ve

söylemlerinden ayırt etmek zordur (Francione, 1998, s. 45). Bu bağlamda Francione (1996a, s. 221); *Ulusal Viviseksiyon\* Karşıtları Cemiyeti* (National Anti-Vivisection Society/NAVS), *Amerikan Viviseksiyon Karşıtları Cemiyeti* (American Anti-Vivisection Society/AAVS), *Hayvan Hakları Yanlısı Feministler* (Feminists for Animal Rights/FAR), *Amerikan İnsaniyet Cemiyeti* (Humane Society of the United States/HSUS) ve hattâ kendisini genellikle 'radikal' olarak tanımlayan *Hayvanlara Etik Muamele İçin Mücadele Edenler Derneği* (People for the Ethical Treatment of Animals/PETA) gibi kuruluşların, hak kavramını felsefi anlamıyla değil yalnızca bir retorik olarak kullandıklarını ve hayvan hakları teorisinin somut bir kılavuz olamayacağını düşündüklerini söyler.

Francione'ye göre (Regan ve Francione, 1992, s. 40-41) 'hayvan refahı reformları' yoluyla 'hayvan hakları' amacına ulaşılabileceği görüşü, ahlâkî, pratik ve kavramsal birtakım sebeplerden ötürü hatalıdır. Ahlâkî bakımdan bu görüş, geleceğe ilişkin hayli mesnetsiz ve mantık dışı bir spekülasyona dayanmaktadır. Sözgelimi hayvanların kullanıldığı bilimsel araştırmaların daha insanî hâle getirilmesinin, gelecekte bu araştırmalarda hayvan kullanılmayacağını garanti eden hiçbir yanı yoktur. Daha nazikçe bir tecavüzün veya daha insanî bir kölelik düzeninin, nihayetinde tecavüzü ve köleliği ortadan kaldıracığı düşüncesi külliyen yanlıştır. Pratik açıdan bakıldığında da bunun böyle olduğu görülmüştür. Meselâ ABD'de hayvanların bilimsel araştırmalarda kullanılmasına ilişkin yasal değişiklikler büyük bir beklenti yaratmış, ancak sonrasında hayvan davasına gönül verenlerin umutları suya düşmüştür. Çünkü bu değişiklikler söz konusu araştırmalara son vermediği gibi, Kongre'nin dahli sayesinde araştırmacılara büyük bir meşrûiyet de sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında hayvan refahı düzenlemelerinin aslında hayvan hakları hareketinin başarısını sekteye uğrattığı görülür. Zira bu düzenlemeler özellikle geniş halk kitlelerindeki vicdanî rahatsızlığı gidermekte; insanların gönül rahatlığıyla hayvan tüketimini ve kullanımını sürdürmesine sebep olmaktadır. Kavramsal açıdan bakıldığında ise insanların hak sahibi bireyler olduğu, hayvanlarınsa mülk olarak kabul edildiği bir düzende hayvanların her zaman kaybeden tarafta olacaklarına hiç şüphe yoktur.

---

\* 'Hayvan teşrihi' veya 'dirikesim' olarak da anılan viviseksiyon, hayvanların bilimsel amaçlar için cerrahî metotlar kullanılmak sûretiyle parçalarına ayrılması işlemidir.

Dolayısıyla *Francione* (Akt. Elise, 2013, s. 22-24) hayvan kullanımının hukukî reformlar vasıtasıyla düzenlenmesi üzerine inşa edilen her türlü stratejiyi problemlili bulmaktadır. Ona göre bir uygulama ahlâken yanlışsa, o uygulamada reform yapılmasına yönelik kampanya yürütmenin hiçbir anlamı yoktur. Üstelik bu tarz reformların ardındaki birincil motivasyonun hayvan refahına ilişkin endişelerden ziyade kâr güdüsü olduğu unutulmamalıdır. Gerçekten de bu reformların sağladığı iyileşmenin hayvanların iktisadî açıdan en etkin biçimde sömürülmesine imkân sağlayan bir koruma düzeyini aşması mümkün değildir. Sözgelimi ABD'deki *İnsanî Kesim Yasası*'nda yer alan 'hayvanın ayaklarından zincire asılmadan önce sersemletilmesine ilişkin hüküm', aslında hayvanın iyiliğinden ziyade, çırpınan hayvanın hem mezaha işçilerine hem de kendi vücuduna zarar vermesini engellemeyi ve böylece üretim kaybının önüne geçmeyi amaçlıyordu. Dolayısıyla *Francione*'ye göre bu reformlar, bunları riyakâr bir biçimde zafer olarak sunan bazı 'hayvan koruma cemiyetleri'nin, destekçilerinden sağladıkları bağışları sürdürmeleri dışında hiçbir işe yaramamaktadır.

Bu bağlamda *Francione*'nin hayvan hakları aktivistlerine yönelik bir dizi strateji önerisi vardır. İlk olarak aktivistler, reform kampanyaları veya tek bir soruna odaklanan kampanyalar yerine, sözgelimi 'kozmetik veya ürün testlerinde hayvan kullanımı' gibi belirli hayvan sömürülerinin ortadan kaldırılmasını hedefleyen kampanyalara yönelmelidirler. Çünkü tek bir soruna odaklanan kampanyalar genellikle sömürünün bir biçiminin diğeriyle ikâme edilmesine sebep olmaktadır. Örneğin hayvan barınaklarının terk edilmiş ev hayvanlarını araştırma kurumlarına devretme uygulamasına karşı yürütülen kampanya, bu hayvanlar yerine salt bu amaç için üretilen başka hayvanların kullanılmasına yol açmıştır (Francione, 2018, s. 10-11). İkinci olarak bu kampanyalarda veganizmin ahlâkî bir mecburiyet olarak mutlaka teşvik edilmesi gerekir. Bu konuda son derece hassas olunması ve vejetaryenizm tuzağına düşülmemesi gerektiğine dikkat çeken *Francione*'ye göre, et yeme ile diğer hayvansal ürünlerin tüketimi arasında ahlâkî bakımdan bir fark yoktur. Nitelikli mandıra hayvanları et için kullanılanlardan genellikle daha uzun süre sömürülmekte, en az onlar kadar kötü muamele görmekte ve nihayetinde aynı mezbahanın yolunu tutmaktadırlar. Dolayısıyla *Francione* (2010b, s. 12) biftek yemekle süt içmek arasında yalnızca hayvanın çektiği acı temelinde bir tercih yapmak zorunda kalsa bifteği tercih edeceğini belirtmektedir. Son olarak *Francione* (Akt. Elise, 2013, s. 37) aktivistlerin şiddetten ve mülkleri tahrip

etmekten uzak durmaları gerektiğini, zira vandalizmi çağrıştıran bu tarz eylemlerin zaman ve kaynak israfından başka bir şey olmadığını söyler. Bu eylemler hayvan ürünlerine olan talebi etkilemediği gibi, aktivistlerin terörist veya suçlu gibi algılanmasına sebep olarak davaya zarar vermektedir. Ona göre hayvan sömürüsünün terk edilmesi, ancak yaratıcı bir vegan eğitiminin hayvan ürünlerine olan talebi azaltmasıyla mümkün olacaktır.

### **Francione'nin Abolisyonizmine Yönelik Eleştiriler**

*Francione'nin* gerek hayvanın mülk statüsüne gerekse de hayvan hakları hareketinin mevcut stratejisine ilişkin hayli radikal sayılabilecek bu görüşleri pek çok düşünürün eleştirisine maruz kalmıştır. Bu düşünürlerin başında gelen *Robert Garner* (2010a, s. 103) hayvan hakları yaklaşımını büyük ölçüde ikna edici bulmakla birlikte, bu yaklaşımın özel bir türünü teşkil eden abolisyonizme yönelik itirazı olduğunu belirtir. Ona göre abolisyonizm, hayvan kullanımının terk edilmesinin ahlâken makûl ve siyaseten mümkün olduğu iddiasında yanılmaktadır.

*Garner* (2010a, s. 116, 128) ilk olarak, hayvan meselesi üzerine kafa yoran düşünürler arasında insan hayatının hayvanınkinden daha değerli olduğuna dair genel bir mutabakat olduğunu söyler. Ona göre de ölüm, süregelen bir hayatın sunabileceği değerli imkânlardan mahrum bırakarak insana büyük bir zarar verir. Buna mukâbil hayvanlar, hayata dair plânlar yapmak ve bunları takip etmek şöyle dursun, hayatta kalma kavramını bile anlamaktan acizdirler. Buradan hareketle *Garner, Francione'nin* aksine, otonom olmamaları sebebiyle hayvanların hayat ve hürriyet haklarının söz konusu olamayacağını, sahip olabilecekleri tek hakkın acı çekmeme hakkı olduğunu söyler. Dolayısıyla *Garner'a* göre bu haklarına saygı duyulduğu sürece hayvanların mülkiyete konu olmaları ahlâken bir sorun teşkil etmez. Başka bir deyişle, herhangi bir acı verilmediği müddetçe hayvan üzerindeki zilyetliğin ve bunun beraberrinde getirdiği 'bulundurma', 'kullanma' ve 'nakletme' eylemlerinin hayvanın çıkarını ihlâl etmesi söz konusu değildir. Dahası *Garner'a* göre (2002, s. 79-80) hayvanın mülk statüsünün ortadan kaldırılmasının her derde deva olacağı düşüncesi yanlıştır. Nitekim vahşi hayvanlar özel mülkiyete konu olmamalarına rağmen acımasız bir biçimde sömürülmeye devam etmektedir. Kaldı ki bir hakkın tanınmış olması, o hakkın lâıyıkıyla tatbik edileceği anlamına gelmez. Sözgelimi insan haklarının varlığı insan sömürüsünü ortadan

kaldırmaya yetmemektedir. Dolayısıyla hukukî statü etrafında dönen tartışmanın, hukukî yapının içinde işliyor olduğu sosyo-politik konteksti gözden kaçırma riski taşıdığı söyleyen *Garner*'a göre (2008, s. 117-118) hayvanların mülk statüsü bir sebep değil, onlara verilen düşük değer bir sonucudur. Şu hâlde esas üzerinde durulması gereken mesele, hayvanlara yönelik sosyal tutumlardaki ârizadır. Bu tutumlarda meydana gelecek değişiklikler, hayvanlara yasal statü tanımayı yahut haklar bahşetmeyi bizatihi lüzumsuz hâle getirecektir.

Abolisyonist yaklaşıma yönelik en büyük eleştirilerden biri, bu yaklaşımın bilhassa 'hayvan refahı' düzenlemeleri karşısındaki sekte tavrının hayvan hareketinde ciddi bir bölünmeye yol açıyor olmasıdır. Abolisyonistlerin sahip olduğu 'ya hep ya hiç' mantığının hem hayvan hareketine zarar verdiğini hem de hayvanlara hiçbir faydasının dokunmadığını söyleyen *Newkirk* (1992, s. 44-45), kendi başından geçen bir hadiseyi bu duruma örnek olarak gösterir. *Newkirk*'ün anlattığına göre sığır endüstrisi lobisi, kesilmek üzere olan hayvanlara su verilmesi zorunluluğunun iptali için hükümete baskı yapmaya başlamıştır. Bunun sebebi suyun maliyetli, hayvanların da zaten ölecek olmasıdır. Hükümet ise sığır endüstrisinin baskısına yenik düşmek üzeredir. Bunun üzerine hayvan hareketi mensupları bir imza kampanyası başlatmış ve dilekçelerden bir kısmını da imzalamaları için abolisyonist bir topluluğa ulaştırmıştır. Topluluk, dilekçeleri imzalamadığı gibi, yanına bir de not iliştiyerek gerisin geriye göndermiştir. Notta topluluğun hayvan kesimine ahlâkî olarak karşı olduğu, dolayısıyla bu olaya müdahil olmak istemedikleri yazılıdır. Dili damağına yapışmış hâlde üç gün boyunca kesilmeyi bekleyen zavallı sığırlara bir yudum suyu çok gören bu tavrı anlamakta zorlandığını söyleyen *Newkirk*, felsefenin hayvanları haklara kavuşturmadan önceki uzun yıllar boyunca pekâlâ onların acılarını dindirmeyi de deneyebileceğini ifade etmektedir. *Newkirk*'e göre abolisyonistlerin bu tavrı, mutabık olunan meselelerde kolektif iş yapma imkânını ortadan kaldırmaktadır.

*Garner* da (1998, s. 86-88) bu konuda *Newkirk*'le aynı fikirdedir. Ona göre de bu bölünmeyi ortadan kaldırarak ittifak hâlinde hareket etmek pazarlık gücünü artıracak, hayvanların durumunun iyileştirilmesi adına hükümetlerden daha fazla taviz koparılmasını sağlayacaktır. Öte yandan *Garner* (2013, s. 89) mevcut hayvan refahı yasalarının ve reformlarının kifayetsizliği konusunda *Francione*'ye katılmakla birlikte, bu tarz düzenlemelerin hayvanlara yönelik muameleler üzerinde hiçbir tesiri olmadığı iddiasının tartışmaya açık

olduğunu söylemektedir. Bu düzenlemelerin genellikle 'lüzumsuz eziyet etmeme' prensibini temel aldığını belirten *Garner*, 'lüzumsuz' kavramının içeriğinin ise son otuz yılda hayli değiştiğine dikkat çekmektedir. Bu gelişmede etkili olan hususlar; hayvanların muhtelif acılarına ilişkin farkındalığın artması, kültürel normların değişmesi ve bilhassa deneylerde alternatif metodların kullanılmasını mümkün kılan teknolojik ilerlemelerdir. Dolayısıyla eskiden normal kabul edilen kürk giymek, kozmetikleri hayvanlar üzerinde test etmek, kümes hayvanlarının gagasını kesmek, süt danalarını kafesli sandıklara koymak, domuzları ayrı bölmelere koyarak bağlamak veya tavuklar için batarya kafesler kullanmak gibi birçok uygulama, artık lüzumsuz görülerek ya terk edilmekte veya ahlâkî bakımdan sorgulanmaktadır. Dolayısıyla *Garner* (1996, s. 5), hayvan refahı düzenlemelerine *Francione* gibi yekten karşı çıkmak yerine, bu düzenlemeleri elverişli olup olmadıkları üzerinden değerlendirmenin daha uygun bir tavır olduğunu söylemektedir. Ona göre deneylerde daha az hayvan kullanılması daha çok kullanılmasından her hâlükârda evlâdır.

*Francione*'nin hayvan hakları hareketinin düzenlediği kampanyaların zaman ve kaynak israfına sebep olduğu düşüncesi de eleştirilerden nasibini almaktadır. Sözgelimi *Friedrich* (2011), hayvan refahı yasalarının ileri düzeyde olduğu ülkelerin aynı zamanda en fazla hayvan hakları aktivisti barındıran ülkeler olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre bu kampanyalar, *Francione*'nin iddia ettiğinin aksine, ABD'de hayvan etine olan talep üzerinde önemli bir negatif etki yaratmaktadır. Aynı şekilde *Phelps* de (2008) aktivistlerin bilhassa endüstriyel çiftliklerde yapılan fenalıkları ifşa ettiğini, böylece hayvanların da acıya duyarlı ve refahları önemsenmesi gereken varlıklar olduğu konusunda halkı bilinçlendirdiğini söyler. Üstelik yürütülen bu kampanyalar, insanları bir 'hayvan hakları ütopyası' uğruna hayvanların çektiği ızdıraba sırt çevirmenin utancından kurtarmaktadır. *Phelps*, hayvan hareketinin amaçları konusunda farklı yaklaşımlara sahip olunabileceğini fakat araçlarla ilgili pragmatik bir tavra ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ona göre hayvanlar insanlardan alabilecekleri her türlü yardımı istisnasız bir biçimde almalıdırlar. Benzer biçimde *DeCoux* da (2009, s. 41), hayvan hakları aktivistlerinin kullandığı stratejik araçların abolisyonistlerinkinden daha etkili olduğu düşüncesindedir. Ona göre abolisyonistler hayvan ızdırabından bahis açıldığında genellikle 'lüzumsuz eziyet etmeme' prensibinin tutarsızlı-

ğundan veya hayvan refahı yasalarının başarısızlığından dem vurmaya eğilimlidirler. Bunu yaparken de hayvan ızdırabına ilişkin ayrıntılara girmekten ziyade filozofların görüşlerine başvurlar. Buna karşın hayvan hakları aktivistleri, hayvanların mezbahalarda maruz kaldığı vahşeti, görüntüler, fotoğraflar ve anlatılar yoluyla gayet çarpıcı bir biçimde tasvir ederler ve duygusal reaksiyonu seferber etmekte çok daha başarılıdır.

*Garner* (2010, s. 147-148) abolisyonistlerin ferdî alışkanlıkların değiştirilmesini amaçlayan ve bilhassa 'vegan ol' sloganında anlamını bulan ahlâkî mücadele stratejisinin, hukukî reformu amaçlayan politik kampanyalarla desteklenmedikçe başarısızlığa mahkûm olacağını iddia etmektedir. Abolisyonistlerin bu stratejisi, veganizmin erdemleri hususunda insanların eninde sonunda ikna edilebileceğini varsaymakta, yani menfaatler karşısında fikirlere öncelik tanımaktadır. Oysa siyasî arenada kamu politikası çıktılarının belirleyicileri fikirlerden ziyade menfaatlerdir ve insanların kendilerine menfaat vâdetmeyen herhangi bir çağrıya kulak vermeleri zordur. Dahası araştırmalar insanla hayvan arasındaki menfaat çatışması şiddetlendikçe hayvanlara yönelik ahlâkî ilginin azaldığını da ortaya koymaktadır. Şu hâlde söz konusu ahlâkî mücadelenin hayli sınırlı bir strateji olduğu ortadadır (*Garner*, 2010, s. 125-126). Abolisyonist bir strateji üzerine düşünürken, dünyada hiçbir ülkenin tıbbî araştırmalarda veya besin kaynağı olarak hayvan kullanımını yasaklamadığı, bu faaliyetlerle ilişkili endüstrilerin son derece güçlü olduğu, çoğu insanın et tüketmeye ve hayvanlar üzerinde test edilen ilaçlardan yararlanmaya devam ettiği hatırd tutulmalıdır (*Garner*, 2008, s. 116). Bu verili durum göz önüne alındığında, insanlarla hayvanların ahlâkî statü bakımından eşitliği fikrinin toplumda kabul görmesini beklemek iyimser bir tavır olur. Abolisyonist yaklaşımın, soyut prensipleri somut gerçekler ışığında yorumlamaya ve ayakları yere basan bir strateji oluşturmaya ihtiyacı vardır (*Garner*, 2010, s. 144).

## Sonuç

20. yüzyılın son çeyreği hayvanın ahlâkî statüsünü konu alan hayli zengin bir felsefî tartışmanın doğuşuna şahitlik etmiştir. Bu tartışmanın en radikal isimlerinden biri ise hiç şüphesiz *Gary L. Francione*'dir. *Francione*'nin 'abolisyonizm' olarak tesmiye olunan yaklaşımı, hayvanın mülk statüsünün sona erdirilmesini ve her türlü hayvan kullanımının topyekûn terk edilmesini ifade

etmektedir. Aslına bakılırsa *Francione* hayvanlara yalnızca ‘mülk olarak muamele görmeme’ hakkını tanımakta, bu hakkı ise birbiriyle yakından ilişkili üç sacayağı üzerine oturtmaktadır. Bunlar; ‘çıklarların eşit biçimde gözetilmesi’, ‘hayvanın mülk statüsünün sona erdirilmesi’ ve ‘hayvan refahı reformlarına karşı itiraz’dır. *Francione*’yi *Peter Singer* ve *Tom Regan* gibi diğer önemli düşünürlerden ayıran temel husus, ‘çıklarların eşit gözetilmesi’ prensibi karşısında gösterdiği tavizsiz sadâkatidir. Gerçekten de ona göre insanla hayvan arasındaki zihnî gelişmişlik farkları, hayvanın çıkarının göz ardı edilmesinin mazereti olarak asla ileri sürülemez. Dolayısıyla *Francione*’nin ahlâkî bakımdan mutlak bir eşitlik peşinde olduğu aşikârdır. ‘Hayvanın mülk statüsünün sona erdirilmesi’ ise onun yaklaşımında hayatî bir öneme sahiptir. *Francione* hayvanlara reva görülen zulmün temelinde bu statünün yattığını, hayvanların birer ‘mal’ olarak kabulünün onların çıkarlarını âdilâne biçimde gözetmeyi imkânsız hâle getirdiğini söyler. *Francione*’nin ‘hayvan refahı reformlarına karşı itirazı’ da işte tam bu noktada devreye girer. Ona göre hayvanların mülk statüsü ortadan kaldırılmadığı sürece ‘hayvan refahı’ adı altında yapılan her türlü reform mevcut sistemin tahkim edilmesine yol açmaktadır. *Friedrich*’in (2011) ifade ettiği gibi, abolisyonistlere göre bu tarz ıslah edici metotlar hastalığı tedavi etmez, temdit eder. Başka bir deyişle kölelere nazik davranılması köleliği ortadan kaldırmaz, bilakis onun devamına yol açar. Dolayısıyla *Francione* ‘hayvan hakları hareketi’nin refah reformları peşinde koşmasına karşı çıkmakta ve bunun hayvan hakları davasına faydadan çok zarar getirdiğini ileri sürmektedir.

*Francione*’nin bu sekte tavrı en az iki bakımdan sorun arz etmektedir. Bu sorunlardan ilki, hayvanı ahlâkî bakımdan insanla eşit statüde gören ve böylece her türlü hayvan kullanımının terk edilmesini salık veren yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşımın reel dünyada herhangi bir karşılığının olduğunu iddia etmek oldukça zordur. Çünkü gerçekçi bir gözle bakıldığında insanların kahir ekseriyetinin ne hayvanla eşit bir statüye ne de mevcut hayvan kullanımlarını terk etmeye razı olmaları mümkün görünmemektedir. Hele ki bu ideallerin ‘veganizm’ merkezli ikna programlarıyla gerçekleşeceğini varsaymak hayli iyimser bir tavidir. Dolayısıyla abolisyonist yaklaşımın felsefe ile hakikat arasındaki makası kapatacak ve insana daha fazla temas edecek bir stratejiye ihtiyacı olduğu açıktır. İkinci sorun ise abolisyonizmin hayvan refahı reformlarına yönelik tavrından kaynaklanmaktadır. Mevcut durumda hayvan refahı düzenlemelerinin yetersizliği aşikâr olmakla birlikte,



bu düzenlemelerin refah reformları aracılığıyla iyileştirilemeyeceğini varsaymak özcü bir yaklaşımdır. Dahası refah reformlarına 'hayvan hakları' davasına zarar verdiği gerekçesiyle karşı çıkmak, muhayyel bir 'hayvan hakları' geleceği uğruna, vârolan hayvan ızdırabını umursamamak anlamına gelir. Böyle bir stratejinin ne hayvanlara ne de onların acılarına temas eden hiçbir yanı yoktur. Herhâlde hayvan meselesi karşısında alınması gereken en sağlıklı tavır, hayvanın ahlâkî bakımdan insandan daha aşağı bir düzeyde yer aldığını kabul etmek ve onun acıya duyarlı bir varlık olduğu gerçeğini ciddiye almaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Moral Status of the Animal in the Western  
Philosophy: An Assessment on Francione's  
Abolitionism**

\*

Hakan Olgun

*Bilecik Şeyh Edebali University*

The question of how human relations with animals should be considered within a moral framework has been one of the most ancient topics of discussion in Western philosophy. However, it is obvious that this debate has often resulted against the animals throughout the history. For example, the ancient Greek world focused on man as the measure of everything. The Story of Creation adopted by Christianity from the Old Testament clearly presented animals to the benefit of Man, and the idea of Enlightenment went further and claimed that animals were machines having no ability to feel pain. The animal was considered to be an object having no immanent moral value could be abused for the sake of man's purposes. The idea of having a direct moral obligation for the animal was not accepted. The idea that animals are deprived of certain abilities and qualities usually reserved for humans such as the ability to question, the ability to use language skills, self-awareness, or moral agency, has created an insurmountable obstacle to their inclusion in the moral community.

The period of 19th century was a time when the understanding of animals began to change, especially with the influence of 'pragmatist' philosophers. The 'humane treatment principle' considered as the credo of this period represented that animals, as beings capable of feeling, had at least a vested interest in not suffering. Thus, it imposed a direct moral obligation for animals forbidding unnecessary cruelty to them. Moreover, this new understanding was not only a moral principle; it was also stated in anti-persecution laws enacted in the United States and Britain at the time, and in many other countries later on. All these developments form the basis of the understanding of 'animal welfare' widely accepted in today's world and inspire such laws.

However, these developments being in favor of the animals have failed to alleviate animal suffering and the discussion continued on this issue. The reason for this failure is to be examined in the principle of 'unnecessary cruelty', inherent in the understanding of 'animal welfare'. Yet, it is possible to conclude that some treatment involving torture is 'necessary' from the opponents of the concept of 'unnecessary torture'. In practice, it has been concluded that if the human benefit from such treatment is greater than the animal's suffering, then the suffering is necessary. There is no doubt how open such an assessment is to manipulation and arbitrariness. In almost every case where the interests of man and the interests of the animal are in conflict, the first one is preferred, and the cruel treatment to animals has created a very wide repertoire.

The fact that the understanding of animal welfare was partially successful cleared the way for a deep philosophical debate as of 1970s. The philosophers who led the debate rejected the idea that animals should be excluded from the moral community due to the fact that they were deprived of the mental abilities. For instance, the fact that even humanoid apes with certain mental abilities were excluded from the moral community, while babies or patients with dementia were not excluded, and even the idea of their use in painful experiments was found to be appalling, was a clear indication of the inconsistency of the current acceptance. The boundaries of the moral borders should have been extended as to include animals, according to some of the philosophers naming this arbitrary approach as 'speciesism' for the moral boundaries. These philosophers offered a different set of solutions. For instance, *Peter Singer* argued that the case for 'animal liberation' could be acquired 'through equal consideration of the interests of animals not to suffer'; while *Tom Regan* suggested that the 'subject of a life' should be considered in terms of determining the boundaries of the moral community.

*Gary L. Francione* who offered one of the most radical examples of such ideas was one of the leading representatives of the 'abolitionist' approach claiming that the only way to save animals was through the termination of their property status and the abandonment of all forms of animal use. On one hand, *Francione* similar to *Singer* stated that the ability to feel pleasure and pain was the sole criterion for moral status whereas he had the idea that animals had an inherent moral value like *Regan*. However, noting that the mental

development level should have no place in moral status assessments, *Francione* advocates a deontological position including unequivocal rejection of moral hierarchies. Thus, it is possible to emphasize that *Francione* was not on the same side with *Singer* and *Regan* and adopted a more radical attitude.

*Francione* addressed that there was a discrepancy between what humans said about the animals and the way they actually treated them. Although the fact that animals have morally important interests and that they should be taken seriously are emphasized, these interests are ignored based on various justifications. Highlighting that this attitude towards animals can be described as a 'moral schizophrenia', *Francione* associates this schizophrenia with the property status of animals. Recognition of the rights of animals not to be treated as a property requires their institutionalized exploitation mechanisms to be completely abolished, not to be reformed or to be enforced. In other words, there should be a complete cessation for the use of animals for purposes such as food, clothing, entertainment or experiments, for the production of pets and the slaughter of wild animals.

Another issue *Francione* highlighted other than the property status of animals was the separation between the 'animal rights theory' and the social phenomenon known as the 'animal rights movement'. According to *Francione*, the modern 'animal rights movement' has failed to interpret animal rights theory into a coherent strategy of social change. This movement started to be used as the terminology related to the rights describing any kind of regulation believed to reduce animal suffering. Therefore, the modern animal rights movement accepting animal rights as an ideal aim to be fulfilled rejects the philosophical doctrine of these rights since it is utopian and claims that the way to achieve this ideal goal is to regulate animal welfare. *Francione* names this hybrid position 'new welfarism' embracing animal welfare reforms in the short term and the ultimate goal of animal rights in the long term. New welfarists believe that there is a relationship of causality between the wide and clean cages of today and the empty cages of the tomorrow. As a conclusion, despite its use of rights terminology and its long-term goal of abolishing institutionalized exploitation, the animal rights movement follows a strategy which is difficult to distinguish at least some forms of exploitation from the strategies and discourses of those who do not mind. Accordingly, the strategy to follow is to decrease the demand for animal products through educational programs focusing on veganism and being free from violence, rather than supporting

reformist campaigns. *Francione's radical ideas on the abolition of animal property status and the current strategy of the animal rights movement have been accused of being 'extreme' and 'far from reality by many philosophers'.*

## Kaynakça / References

- Animal Rights The Abolitionist Approach (t.y). *Hayvan hakları: Abolisyonist yaklaşım*. 09.02.2020 tarihinde abolitionistapproach.com adresinden erişilmiştir.
- Arslan, A. (2016). *Felsefeye giriş*. Ankara: BB101.
- Bentham, J. (2017). *An introduction to the principles of morals and legislation*. 02.01.2020 tarihinde earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bentham1780.pdf adresinden erişilmiştir.
- DeCoux, E. L. (2009). Speaking for the modern prometheus: The significance of animal suffering to the abolition movement. *Animal Law*, 16(1), 9-64.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği: Çevre felsefesine giriş*. (Çev. R. Keleş). Ankara: İmge Yayınları.
- Elise, T. (2013). Anti-capitalism and abolitionism. K. Socha ve S. Blum (Eds.). *Confronting animal exploitation: Grassroots essays on liberation and veganism* içinde (s.22-43). Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Francione, G. L. (1995). *Animals, property, and the law*. Philadelphia: Temple University Press.
- Francione, G. L. (1996a). *Rain without thunder: The ideology of the animal rights movement*. Philadelphia: Temple University Press.
- Francione, G. L. (1996b). Animal rights: An incremental approach. R. Garner (Ed.). *Animal rights: The changing debate* içinde (s.42-60). London: Macmillan Press.
- Francione, G. L. (1998). Animal rights and new welfarism. M. Bekoff (Ed.). *Encyclopedia of animal rights and animal welfare* içinde (s.45). Westport: Greenwood Press.
- Francione, G. L. (2005). One right for all. *New Scientist*, 24.
- Francione, G. L. (2008a). *Hayvan haklarına giriş: Çocuğunuz mu köpeğiniz mi?*. (Çev. R. Akman ve E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Francione, G. L. (2008b). *Animals as persons: Essays on the abolition of animal exploitation*. New York: Columbia University Press.

- Francione, G. L. (2010a). The abolition of animal exploitation. G. L. Francione and R. Garner. *The animal rights debate: Abolition or regulation* içinde (s.1-102). New York: Columbia University Press.
- Francione, G. L. (2010b). Vegetarianism first? The conventional wisdom and why it's wrong. *The Vegan*, 12-13.
- Francione, G. L. (2018). Reflections on Tom Regan and the animal rights movement that once was. *Between the Species*, 21(1), 1-41.
- Friedrich, B. (2011, 21 Şubat). Getting from A to Z: Why animal activists should support incremental reforms to help animals. *Huffington Post*.
- Garner, R. (1996). Part I: Animal rights, moral theory and political strategy. R. Garner (Ed.). *Animal rights: The changing debate* içinde (s. 1-6). London: Macmillan Press.
- Garner, R. (1998). *Political animals: Animal protection politics in Britain and the United States*. Hampshire and London: Macmillan Press.
- Garner, R. (2002). Political ideology and the legal status of animals. *Animal Law*, 8(77), 77-91.
- Garner, R. (2008). The politics of animal rights. *British Politics*, 3, 110-119.
- Garner, R. (2010a). A defence of a broad animal protectionism. G. L. Francione and R. Garner. *The animal rights debate: Abolition or regulation* içinde (s. 103-174). New York: Columbia University Press.
- Garner, R. (2010b, Ocak-Mart). Animals ethics and public policy. *The Political Quarterly*, 81(1), 123-130.
- Garner, R. (2013). *Theory of justice for animals: Animal rights in a nonideal world*. New York: Oxford University Press.
- Kant, I. (2018). *Ahlâk metafiziğinin temellendirilmesi*. (Çev. I. Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Masson, J. M. (2007). Önsöz. Tom Regan. *Kafesler boşalsın: Hayvan haklarıyla yüzleşmek*. (Çev. S. Çağlayan). içinde (s.9-12). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mill, J. S. (2019). *Faydacılık*. (Çev. G. Murteza). İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Newkirk, I. (1992). Total victory, like checkmate, cannot be achieved in one move. *The Animals' Agenda*, 12(1), 43-45.
- Phelps, N. (2008). *One-track activism: Animals pay the price*. 11.02.2020 tarihinde abolitionistapproach.com adresinden erişilmiştir.
- Regan, T. (1998). Animal rights. M. Bekoff (Ed.). *Encyclopedia of animal rights and animal welfare* içinde (s.42-43). Westport: Greenwood Press.
- Regan, T. (2003). *Animal rights, human wrongs: An introduction to moral philosophy*. Oxford: Rowman & Littlefield.

- Regan, T. (2005). Hayvan hakları için temel argümanlar. (Çev. E. Gen). *Birikim*, 195, 31-36.
- Regan, T. (2007). *Kafesler boşalsın: Hayvan haklarıyla yüzleşmek*. (Çev. S. Çağlayan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Regan, T. (2009). The case for animal rights. J. E. White (Ed.). *Contemporary moral problems* içinde (s.336-344). Belmont CA: Thomson Wadsworth.
- Regan, T. ve Francione, G. L. (1992). A movement's means create its ends. *The Animals' Agenda*, 12(1), 40-43.
- Ryan, D. (2019). *Hayvan kuramı: Eleştirel bir giriş*. (Çev. A. Alkan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Singer, P. (1996). Animal liberation. R. Garner (Ed.). *Animal rights: The changing debate* içinde (s. 7-18). London: Macmillan Press.
- Singer, P. (2005). *Hayvan özgürleşmesi*. (Çev. H. Doğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Steiner, G. (2005). *Anthropocentrism and its discontents: The moral status of animals in the history of western philosophy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Steiner, G. (2011, 23 Aralık). The differences between Singer, Regan and Francione. *The Abolitionist*, 1-7.
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi: Etik ve metafizik görüşler*. Ankara: Doruk Yayınları.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Olgun, H. (2020). Batı felsefesinde hayvanın ahlâkî statüsü: Francione'nin abolisyonizmi üzerine bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3916-3948. DOI: 10.26466/opus.720047

## DÜZELTME

OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 19, s.527-556, Eylül 2019 sayısında yayımlanan, “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi.” başlıklı makalenin 540. Sayfasında yer alan tablonun açıklamasında yer şehven yanlış yazılmıştır. Söz konusu ifade aşağıda ki gibi olmalıdır.

*Tablo 12. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri puanı korelasyonlar*

Mesleki Tükenmişlik Ve Alt Boyutları	Yaşam Doyumu
Mesleki tükenmişlik	-.358*
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	-.209*
Öğrencilere Yabancılaşma-Öğrencilere Duyarsızlaşma	-.191*
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	-.623*
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	-.398*

\*  $p < .01$

“Tablo 12’de görüldüğü gibi Mesleki Tükenmişlik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplaması yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem Mesleki Tükenmişlik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile yaşam doyumunu arasında negatif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Farklı bir ifade ile tükenmiş düzeyi azaldıkça yaşam doyumunu artmaktadır.”



## DÜZELTME

OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 18, s.2760-2775, Haziran 2019 sayısında yayımlanan, “*Elitist Reformlar, İnan’da Devrimde Yetmedi.*” başlıklı makalenin aşağıda yer alan bölümleri yazar tarafından şehven değiştirilmiştir. Makale bölümlerin de güncellenen paragraflar başlıkları ile birlikte aşağıda yer almaktadır.

### Toplumsal Dönüşüm

İnan toplumunun dönüşümünde otoriteryanizmin doruk noktalarında olmasının diğer yansıması zorunlu askerlikti. Bu değişlikle birlikte İnan’daki erkekler çevrelerinden çekip alınarak onları ilk kez Farsça konuşmak, diğer etnik gruplarla ilişki kurmak, şaha, bayrağa ve devlete bağlılıklarını her gün sunmak zorunda oldukları için ulusal çapta bir organizasyona dahil ediliyordu. Aslında zorunlu askerliğin bir diğer amacı köylü kitlelerini modernize etmekte (Cronin, 2010, s. 99).

Rıza şah modernizasyon projesinde toplumu dönüştürmek için takvim değişikliğine gitti. Metrik sistem getirildi; ağırlık ve ölçümde tek birimli bir sistem oluşturuldu ve bütün ülkeye standart saat birimi soktu. Müslümanların kullandığı ay takviminin yerine 21 Mart’ı başlangıç kabul eden eski Pers Yeni Yılı’na uygun güneş takvimine geçildi. Hicri takvimde geçen isimlerinin yerine Zerdüşt isimler getirildi (Atabaki, 2010, s. 13).

Eğitimin tek elde toplanması da Rıza şah reformlarının hedeflerinden biriydi. 1923 yılında devletin, özel şahısların, dini okulların, misyonerlerin idaresinde 91.000 okul vardı. Devlet okullarının sayısı 12.000 idi. Bütün bu okullardan misyoner okulları da dahil devletleştirilmişti. Devletin eğitim sistemi Fransız modeline göre yeniden dizayn edildi. Ayrıca bütün okullarda Farsça zorunlu hale getirildi. Daha önceleri öğretilen dillerin hepsi yasaklandı (Koca, 2020, s. 262).

## İsfana ve Şiraz'da Toplumsal Muhalefet

Rejimle ulema arasındaki özellikle nüfus sayımı ve Pehlevi Şapkası konularındaki çatışma 1927'nin ilkbaharında güney kentlerinde çeşitli protestolara sebebiyet verdi. Direnişin en yoğun olduğu yerler İsfahan ve Şiraz'dı. İsfahan ve Şiraz'daki çarşılar üç ay kapalı oldu ve genel grev yapıldı (Cronin, 2010, s. 100).

## Kent Dışında Muhalefet

Kent dışındaki yarı-göçebe/göçebe topluluklar Şah'ın reformlarını yakından takip etmekteydi. Şah rejimi kentteki ayaklanmalarla meşgulken bir de kırdaki kabile ayaklanmaları Azerbaycan'da baş gösterdi. Genel olarak Kürtler de Kılık Kıyafet Kanunu ve zorunlu askerlikten dolayı muzdaripti ve Azerbaycan'daki ayaklanmalara destek veriyorlardı. Molla Halil adındaki bir kişi halkı reformlara karşı silahlı ayaklanmaya çağırıyordu ve bu çağrı Urumiye, Tebriz ve Saluç-Baluk'ta yankı buldu. Haziran ayında çatışmalar şiddetlenirken, daha sonra silah bakımından zayıflayan Kürt kabileleri silahlarını bırakıp Irak'a iltica etmeye çalıştılar(Cronin, 2010, s. 108.).

Her bir kabilenin farklı talepleri olmasına rağmen belli konularda müşterek düşünceleri paylaşıyorlardı. Örneğin, güney bölgelerdeki hükümetin kabileleri silahsızlandırma girişimi, Kılık Kıyafet Kanunu, artan vergiler, nüfus kayıtlarının dayatılması, yolsuzlukların artması, afyon ve tütün gibi mallara hükümetin tekel koyması bu kabilelerin ortak biçimde itiraz ettikleri meselelerdi (Cronin, 2010, s. 108-109).

Kabilelerin gücünü ve otoritesini sarsmak Pehlevi iktidarının en büyük gayelerinden biriydi ve bu konuda da nispeten başarılı olmuştu. İran milliyetçileri silah kullanma yetkisinin sadece devlete ait olmasını isterken, aşiretlerin silahı bırakıp eşit birer yurttaş gibi davranması gerektiğini savunuyordu. Her ne kadar zaman zaman bu aşiretler devlete başkaldırsa da genel olarak devletin otoritesini benimsemişti. Kaşkaylardan İsmail Han Savlet-üd Devle, Kaşahlardan İbrahim Han, Kayinat ve Sistan emiri İbrahim Şevket'ül Mülk gibi reisler böyleydi. (Cronin, 2010, s. 109-110).

## Ayaklanmaların Bastırılması

1927-1929 arasındaki ayaklanmalar Pehlevi iktidarında ciddi etkilere sebep olmuştu. Şah ayaklanmalara karşı pragmatist bir biçimde yaklaşıp da aslında olaylara karşı oldukça endişeliydi. Öte yandan komşusu Afganistan'da da benzer olaylar yaşanmıştı. İran'da ise yaşanan olaylardan dolayı rejimin tehlikede olduğu düşünülmekteydi. Şah, olayların Güney Azerbaycan'da büyümesinden çekinirken, olayların sorumlusunun İngilizler olduğunu düşünüyordu (Atabaki, 2010, s. 113).

Şah İngilizlerin emperyalist emellerinin farkında olurken, kendi hakimiyetini ayakta tutmak için kendi yakınındaki adamlarından bile şüphelenir olmuştu. Şahın tahta çıktığından beri en yakın adamlarından Firuz Fermanferma, Teymurtaş ve Daver tutuklanarak idam edilmişti. Firuz Fermanferma Kaçar prensiydi ve Şahın kendisi ayaklanmaların Kaçar hanedanlığını geri getirme hareketi olduğunu düşündüğü için Firuz ve diğerlerini gözden çıkarmıştı. 1927-1929 ayaklanmaları ayrıca pek çok kabile reisinin de sürgün ve tutuklanmasına yol açmıştı. Bu yıllardan sonra rejim kabilelerin zorunlu iskanını ve silahsızlandırma girişimini hızlandırmıştı. 1932'de Savletü'd Devle ve oğlu Nasır Han tutuklanmış ve Savletü'd Devle hapse ötürülmüştü. Silahsızlandırılan, ağır vergilere maruz kalan ve iskân baskısı yaşayan kabileler büyük bir moral bozukluğuna düşmüştü (Cronin, 2010, s. 114-115).

Yeni düzene karşı çıkan kırsal ve köylü ayaklanmaları milliyetçi elitist reformların önünü almayı başaramamış fakat onu endişe duymaya sürüklemişti. Kırsal ayaklanma hiçbir zaman örgütlü bir hareket halini alamamıştı. Çünkü özellikle Kaşkaylar ve Kamşahlar gibi gruplar arasında çekişme vardı. Meşrutiyet Devrimi'nde hanları tahttan indirip çıkartabilecek kadar güçlü olan Bahtiyariler Şahın reformlarına karşı bir şey yapamamıştı. Çünkü kabile ayaklanmalarında gerekli liderlik bulunmazken, kendi düşüncelerini savunabilecek aydın ve entelektüel muhalefeti de kendi yanlarına çekememişlerdi. Kendi düşüncelerini paylaşan ulema kesimi de onların amaçlarına ulaşmasında etkili olamamıştı. Ulema kesimi sadece kendilerini ilgilendiren konularda tavizler koparıırken kabileleri ilgilendiren konularla pek de ilgilenmemişti Bu ittifak, bir bakıma "zorunlu birliktelikler

ittifakı"ydı... Taraflar, sadece kendilerini ilgilendiren konularda taviz koparmaya çalışmışlardı (Cronin, 2010, s. 114-115).

## Sonuç

Rıza şah döneminde İran'da büyük bir kültürel değişim yaşanırken bu süreç sancılı geçmiştir. Rejimin özellikle pozitivist, modernist ve laik Batı'yı örnek alan reformları toplumun geleneksel kanadında tepkiye yol açmıştır. Özellikle ulema ve kırsal kesimin düşmanlığını kazanan iktidar, 1927-1929 arasında büyük ayaklanmalar ve çalkantılar yaşadı. Rejimin özellikle pozitivist, modernist ve laik Batı'yı örnek alan reformları toplumun geleneksel kanadında tepkiye yol açmıştı. Rıza şah "*Genç İran Partisi*" ve "*Teceddüt (Yenilenme) Partisi*" gibi iktidar yanlısı partilerle milliyetçi ve Pan-İranist politikalar izledi. Bu konuda da realist davranmadı. *Türkiye'de* 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumunun muadili olarak İran'da 1933'te Fars Dili Akademisi (Ferhengistan)kurulup, bütün yayınlarda Arapça terimlerin yerine Farsça karşılıkların kullanılmasına başlanmıştır(Koca, 2020, s. 362).Yarıdan çoğu Fars kökenli olmayan bir toplumda uçuk ve soyut abalarđ bunlar.

Rıza şah'ın reformlarında ulemanın tepkisini çeken bir başka sebep de geleneksel güç dengelerinin kendi aleyhlerine dönmesi oldu. Yargının sekülerleşmesiyle kendi şeriat mahkemelerini kaybeden ulemanın Kılık Kıyafet Kanunu'ndan ziyade en çok bu uygulamaya tepki göstermesi düşünülmesi gereken bir konudur. Çünkü önemli bir menfaat arkı gidiyordu elden. Geleneksel kıyafetlerin yasaklanması da aşiretlerin önem attettiği şeyler değildi. Onları ilgilendiren konu aşiretler halinde serbestçe yaşamaya almış aşiret bireylerinin zorunlu askerliğe alınarak disipline edilmesiydi. Rejim askerlik sayesinde orada bireye vatan, millet ve bayrak sevgisini zorla öğretmek istiyordu. Daha önce bu tarz kavramları duymamış birey, artık yeni bir hüviyet kazanacaktı şah'a göre. Rejimin yerleşik düzeni zorunlu kılmaya yönelik çabalarına göçebelerin tepki göstermesinin sebebi de aşiretlerin zorunlu askerliğe gösterdiği tepkiye benzemektedir. Rejim bu uygulamayı tatbik etmek için İslami argümanlar kullanmış ve "İslam'ın şhirliliği özendirdiğine" vurgu yapmıştır(Atabaki, 2010).