



**NİTEL SOSYAL BİLİMLER
(NSB)
QUALITATIVE SOCIAL SCIENCES
(QSS)**

Cilt: 3 · Sayı: 2 · Yıl: 2021
Volume: 3 · Issue: 2 · Year: 2021

Editörler/Editors

Dr. Melih Sever

Dr. Seyhan Özdemir

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

Cilt: 3, Sayı: 2, Yıl: 2021

Volume: 3, Issue: 2, Year: 2021

Editörler/Editors

Melih Sever/Seyhan Ozdemir

Yabancı Dil Editörü/Foreign Language Editor

Kate Jobson/Philip Glover

Alan Editörleri/Field Editors

Nurullah Çalış-Sosyal Hizmet-Social Work -Giresun University

Emine Şener-İşletme-Business-Ahi Evran University

Halis Sakız-Psikoloji-Psychology-Mardin University

Kamuran Cerit-Sağlık Bilimleri-Health Sciences -Süleyman Demirel
University

Danışma Kurulu/Advisory Board

Uluslararası/International

Aslı Yalım, University of Central Florida, USA

Jason Palframan, Athlone Institute of Technology, Ireland

Laura Cordisco Tsai, Harvard University, USA

Narina A. Samah, Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia

Nur Atikah Mohamed Hussin, Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Tomofumi Oka, Sophia University, Japan

Türkiye/Turkey

Arzu Özkanan, Isparta Uygulamalı Bilimler University

Deniz Akgül, Ahi Evren University

İlhan Günbayı, Akdeniz University

Meliha Funda Afyonoğlu, Selçuk University

Meral Bektaş, Mehmet Akif Ersoy University

Ramazan Erdem, Süleyman Demirel University

Rukiye Çelik, Suleyman Demirel University

Ünsal Sığı, Ostim University

*** harf sırasına göre/in alphabetical order**

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

e-ISSN 2687-5764

Yayıncı/Publisher

Melih Sever

Yayın Türü/Publication Type

Uluslararası Hakemli Akademik Dergi/International Peer Reviewed Academic Journal

Yayın Dili/Publication Language

Türkçe ve İngilizce/Turkish and English

Yayın Periyodu/Publishing Period

Yılda iki kez/Biannual

Nitel Sosyal Bilimler (NSB), yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Sosyal bilimler alanında yapılan nitel çalışmalar bu derginin kapsamındadır. Bu bilimsel derginin ana amacı, sosyal bilimlerde nitel yorumlama ve analizin gelişimine katkıda bulunmaktır. Dergide sosyal hizmet, psikoloji, psikolojik danışmanlık, sosyoloji, pazarlama, örgütsel davranış ve diğer ilgili disiplinlerdeki araştırma ve derleme türü çalışmalar yayınlanabilir. Dergide sadece nitel metotlara veya karma metotlara dayanan araştırma makaleleri, derleme ve teorik tartışma türü çalışmalar yayımlanır. Çalışmalar İngilizce veya Türkçe olarak gönderilebilir. Dergimiz ASOS İndeks, ROAD, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Crossref, Index Copernicus Index Master List tarafından indekslenmektedir.

Qualitative Social Sciences-(QSS)-is peer-reviewed, open access, an international journal published two times a year (June & December). The main aim of this journal is to develop-qualitative interpretation and analysis of phenomena in social sciences, including, but not limited to: psychology, organizational behavior, political science, social work, sociology, counseling and marketing. The journal publishes only-research papers based on qualitative methods or mixed methods, review and theoretical papers. Manuscripts can be written in either English or Turkish. QSS is indexed in ASOS İndeks, ROAD, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Crossref, Index Copernicus Index Master List.

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

e-ISSN 2687-5764

Cilt: 3, Sayı: 2, Yıl: 2021

Volume: 3, Issue: 2, Year: 2021

İçindekiler/Table of Contents

Araştırma Makalesi/Research Article

1-Engelli Bireylerin Kendilerine Yönelik Ayrımcı ve Mikro Saldırgan Uygulamaları İfade Etmeleri: Twitter'daki #Engellenmekİstemiyoruz ve #SağlamcılarDışarı Etiketleri

Expressing discriminatory and micro-aggressive practices of persons with disabilities against themselves: #Engellenmekİstemiyoruz and #SağlamcılarDışarı Tags on Twitter

Büşra Büke

2-Design-Based Self-Study; Is One's Philosophy of Education Fixed?

Tasarım Temelli Öz Araştırması: Eğitim Felsefesi Sabit midir?

Nesrin Öztürk

3-Adjustment Challenges and Help Seeking Among Turkish International Students in the United States

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk Uluslararası Öğrencilerin Uyum Zorlukları ve Yardım Arama Davranışları

Seda Ertürk, Lan Anh Nguyen Luu

4-Lisansüstü Öğrencilerinin Gözünden Kampüs Ortamı: Bir Photovoice (Fotoses) Çalışması

Campus Environment Through the Lens of Graduate Students: A Photovoice Study

İnci Yılmazlı Trout, Fatih Yıldırım

5-Geçici Süreyle Kurum Bakımını Deneyimlemiş Çocuklar: Korunma Altına Alınma Sebepleri ve Deneyimleri

Temporarily Institutionalized Children: The Reasons for Their Protection and Their Experiences

Meliha Funda Afyonoğlu, Nur Feyzal Kesen, Güle İşler



Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

DOI:10.47105/nsb.907791

Atf/Citation: Büke, B. (2021). Engelli bireylerin kendilerine yönelik ayrımcı ve mikro saldırgan uygulamaları ifade etmeleri: Twitter'daki #Engellenmekİstemiyoruz ve #SağlamcılarDışarı etiketleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 164-190.

Engelli Bireylerin Kendilerine Yönelik Ayrımcı ve Mikro Saldırgan Uygulamaları İfade Etmeleri: Twitter'daki #Engellenmekİstemiyoruz ve #SağlamcılarDışarı Etiketleri


^aBüşra Büke¹

^a*Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye*

Öz

Sosyal organizasyonun azınlıkları da kapsamak yerine çoğunluğun istek ve ihtiyaçlarına göre tasarlanması, engelli bireylerin hayatları boyunca birbirinden farklı dezavantajlılık durumuyla karşı karşıya kalmalarının ana etmenlerindenidir. Örneğin normallik ve sağlamlığa dayanan toplumsal örgütlenme, engelli bireyleri dışlayan söylem ve pratiklerin üretilmesine neden olmaktadır. Sağlamlık, engelli olmayanların engelli bireylerden daha üstün olduğuna dair önyargılı inancı ifade etmektedir. Dolayısıyla bu anlayış engelli bireylerin dışlanmalarına, damgalanmalarına, izole edilmelerine, ayrımcılığa uğramalarına ve mikro saldırılara maruz bırakılmalarına yol açmaktadır. Dünya üzerindeki “en büyük azınlık” kabul edilen engelli bireylerin karşılaştıkları bu tip problemler engellilik meselesinin sosyal bir fenomen olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır. Engellilerin karşılaştığı ayrımcı uygulamalarla ilgili birçok araştırma projesi yapılmış olsa da engellilere yönelik mikro saldırılar çoğunlukla fark edilmemekte ve çalışmalarda kendine fazla yer bulamamaktadır. Bu nedenle engelli bireylerin hangi ayrımcı ve mikro saldırgan uygulamalarla karşılaştıkları ve deneyimlerini nasıl aktardıkları sorularının sorulması gerektiği sonucuna vararak ayrımcılık ve mikro saldırganlık literatüründen yararlandım. Engellilerin deneyimlediği ayrımcılık ve mikro saldırganlıkları yorumlayıcı paradigmanın izinden giderek yorumlayarak analiz etmeyi amaçladım. Engelli bireylerin kendilerine yönelmiş ayrımcı pratikleri ve mikro saldırganlık örneklerini dijital medya platformlarından Twitter'da ifade ediyor ve seslerini duyuruyor olmalarını önemsedim. O nedenle nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analizini kullandım ve Twitter'da açılmış olan #engellenmekistemiyoruz ve #sağlamcılardışarı başlıklı hashtag etkinliklerindeki verilerden yararlandım. Kimliğin yadsınması, ikincilleştirme ve egzotikleştirme temalarına ulaştım ve Twitter'daki engelli kullanıcıların anlatılarına yer verip sınıflandırma ve yorumlama süreçlerini tamamladım. Engelli bireylerin uğradıkları ayrımcılık ve mikro saldırıların çok farklı boyutlarda görülebildiğini örneklerle göstererek konunun daha fazla önemsenmesi gerektiğine dikkat çekmek istedim.

Anahtar Kelimeler: engellilik/sakatlık, sağlamlık, ayrımcılık, mikro saldırganlık, Twitter

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:**  Büşra Büke, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, busrabu.510@gmail.com, Türkiye

Gönderim Tarihi/Received: 01.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 07.06.2021

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.12.2021

Telif hakkı: © 2021 Büke. Bu lisans, yazarın orijinal yaratıcı olarak atfedilmesi ve yeniden kullanımın ticari olmayan amaçlarla, yani araştırma veya eğitim amaçlı kullanımla sınırlı olması koşuluyla, kullanıcıların makaleyi kullanmasına, çoğaltmasına, yaymasına veya görüntülemesine izin verir.

Copyright: © 2021 Büke. This licence permits users to use, reproduce, disseminate or display the article provided that the author is attributed as the original creator and that the reuse is restricted to non-commercial purposes i.e. research or educational use.

Expressing discriminatory and micro-aggressive practices of persons with disabilities against themselves: #Engellenmekİstemiyoruz and #SağlamcılarDışarı Tags on Twitter

Extended Summary

The United Nations (UN) considers people with disabilities the "largest minority of the world". However, as society is designed according to the wishes and needs of the majority, rather than including minorities, many problems may occur for said minorities. A society based on normality and ableism leads to the production of discourses and practices that exclude people with disabilities. The ideology of normality and ableism emphasizes certain body forms and identities and causes the exclusion of people with disabilities. Ableism is the discrimination of and social prejudice against people with disabilities and is rooted in the assumption that disabled people need to be "fixed" and the idea that non-disabled people are superior. This causes people with disabilities to be excluded, stigmatized, isolated, marginalized, discriminated against, and micro-attacked. As this describes a significant portion of society worldwide, examination of the issue as a social phenomenon is necessitated.

Much research has been conducted on the discriminatory practices those with disabilities face, including in areas such as education, employment, health, politics, justice, access to information, etc. Some examples of ableism are as follows: educational institutions not providing the necessary tools and technologies or failing to make necessary reasonable accommodations, workplaces' inadequate physical and technical provision and adjustment; employment in positions below with their capability or those without promotion opportunities; lack of access to vocational training opportunities; lack of accessibility to social security and health services; physical and communication deficiencies of public institutions and organizations such as police stations and courthouses in the field of justice; not making the physical environment accessible for their inclusion in society; lack of accessible communication systems, public announcements, websites and applications, etc. Tweets posted by disabled people, as well as the comments and responses further reinforce that discrimination is a reality many regularly face.

While discriminatory practices against disabled people may be obvious, micro-attacks against persons with disabilities are implicit and are mostly unnoticed. Micro-aggression, which is considered another dimension of discrimination, impacts the implicit and interpersonal communicative dimensions. Micro-aggression is a statement, action, or incident including an instance of indirect, subtle, or unintentional discrimination against members of marginalized groups, such as people with disabilities. Derald Wing Sue defines micro-attackers as "short, daily exchanges that send derogatory messages to certain individuals because of their group membership." Commenters may not be aware of the potential impact of their words and even people with disabilities themselves may not notice the micro-attacks directed against them. For this reason, the questions of what discriminatory and micro-aggressive practices people with disabilities face and how they convey their experiences will be addressed within this paper.

To answer the research questions the literature on discrimination and micro-aggression was briefly discussed, before turning to the digital media platform of Twitter, where people with disabilities express the discriminatory practices and examples of microaggression against them and make their voices heard. The hashtags #engellenmekistemiyoruz ("We do not want to be stopped") and #sağlamcılardışarı ("Ableists, out!"), which were started on Twitter, were then subjected to qualitative content analysis, coding, categorization, and thematic analysis. The denial of identity, secondary status/position, and exoticization themes were arrived at, and the classification and interpretation processes were conducted by including the narratives of disabled users on Twitter.

When disabled people are assumed to constitute a homogeneous group on their own, where people think that disabled people cannot have a personality or identity outside their disability, and where their social capital is often ignored, can be included under the umbrella theme of "denial of identity". The secondary status/position theme includes lack of accessibility and inclusiveness, non-equalization, and separation. Unless accessible practices are implemented, people with disabilities will not be seen as first-class citizens/individuals, because their full and effective participation in social life will not be possible. Considering that they have equal rights and freedoms, making necessary arrangements and reasonable adjustments is a legal obligation. It is known that there are individuals who exclude people with disabilities and avoid establishing dialogue, by keeping a distance towards people with disabilities, not only at the institutional level but also in their interpersonal relations. This attitude is a manifestation of discriminatory discourse and practices. Finally, the theme of exoticization, where anything with elements that are foreign to the majority is considered exotic, consists of the sub-categories of belittling, ignoring privacy, and marginalizing. The "disabled" individual is stigmatized as "abnormal" in the eyes of "normals"; helpless people who only trigger feelings of compassion and pity, and who need protection and help. All kinds of information can be asked without considering their privacy and their boundaries are ignored. Lastly, the individual is marginalized by unnecessary praises or criticisms as if they are a child.

This paper covers the experiences and tweets of disabled people within these themes and shows that they are not only exposed to discrimination in the public sphere, but also implicit discrimination (or micro-aggression) in their daily encounters and contacts. People with disabilities who are subjected to micro-aggressive behaviors and discrimination are deprived of full participation in society. We need to pay more attention to micro-aggression as a form of discrimination and listen to the voices of people with disabilities and implement rights-based practices for full and equal participation in all areas.

Keywords: disability, ableism, discrimination, microaggression, Twitter

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınlamış olduğu Dünya Engellilik Raporu (2011, s. 1) verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'i bir tür engellilik ile yaşamını sürdürmektedir. Türkiye'de ise Ulusal Engelliler Veri Bankası'nın paylaştığı kesin olmayan sonuçlar nüfusun yaklaşık yüzde 13'ünün hastaneye başvurarak engelli raporu alan bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Birleşmiş Milletler (BM) engelli bireyleri, dünya üzerindeki “en büyük azınlık” olarak değerlendirmektedir. Fakat ne uluslararası örgütlerde ne ulusal düzenlemelerde ne de yabancı veya yerli literatürde bu grubu adlandırmak üzere uzlaşmış net bir tanım bulunmadığı belirtilmektedir (bkz. Bezmez, Yardımcı & Şentürk, 2011; Şişman, 2012).

Örneğin Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın 2002'de yaptığı sınıflandırmada “özür” kavramı tercih edilmişken zamanla özürlü kelimesinin olumsuz çağrışımlar ihtiva ettiği gerekçesiyle engelli birey kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Fakat ne yazık ki toplumsal pratiklere yansımadağı müddetçe yalnızca kavramlar üzerinde oynamak anlam karmaşasından başka bir sonuca yol açmamaktadır. O nedenle yeni kavramlar ortaya atma çabası ile kapsayıcı toplum inşa etme çabası paralel götürülmeli ve daha yaşanılabilir ve erişilebilir dünyaya ulaşmayı sağlayarak dezavantajlılık yaratan sorunların üstesinden gelmeye dönük adımlar atılmalıdır. Zira sosyal organizasyonun azınlıkları da kapsayan biçimde değil de çoğunluğun istek ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olması pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri engelli bireylerin karşı karşıya kaldığı önyargı ve ayrımcılıkları tanımlamak için kullanılan “ableism” yani “sağlamcılık”tır. “Able body”, “sağlam beden” formunu temel alan anlayış, “bedenleri veya fiziksel, zihinsel, nöronal, bilişsel veya davranışsal yetenekleri standart olmayan, normatif olmayan, tipik olmayan ama bir şekilde farklı olan” bireylerin deneyimledikleri bir -izm biçimidir (Wolbring 2012, s. 78'den akt. Brown, 2020, s. 1-2).

“Ableism/Sağlamcılık” terimi engelli olmayanların engelli olanlardan üstün olduğuna ilişkin önyargılı inancı ifade etmektedir Sağlamcı eğilimler hem engelli bireylere karşı önyargılı anlayışı içermektedir hem de belirli “varoluş” ve “yapma” biçimlerini temel alan fikirleri bünyesinde barındırmaktadır (Collinson & Barden, 2017, s. 230). Toplumda belirli bedenlenme biçimlerine fetişist yaklaşım sağlamcılığı yapılandıran sağlam beden/sakat beden ikili kategori oluşturulmasından kaynaklanmaktadır (Goldfarm & Armenta, 2017, s. 173). Bu durum birtakım yeti farklılığı olan bireylerin engellenmeye, dışlanmaya, damgalanmaya, örselenmeye, izolasyona, ötekileştirilmeye, marjinalleştirilmeye, ayrımcılığa ve mikro saldırılara maruz kalmasına ve bu azınlık içindeki en büyük azınlık olarak engelli bireylerin de pek çok dezavantajlılık yaşamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla toplumun önemli bir kesiminin içinde bulunduğu bu durum, meselenin sosyal bir olgu olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır. Engelli bireylerin karşı karşıya kaldıkları ayrımcı pratikler hakkında pek çok araştırma projesi yürütülmüş olsa da engelli bireylere yöneltilen mikro saldırılar çoğunlukla fark edilmeden gerçekleşmektedir. O nedenle engelli bireylerin ne tür ayrımcı ve mikro saldırgan pratiklerle karşılaştıkları ve bu deneyimlerini nasıl aktardıkları sorularının sorulması gerektiği kanaatine vardım. Bu soruların cevabı için Twitter ortamındaki engelli bireylerin attıkları tweetler dolayımında kendilerine yöneldiğini fark

ettikleri ayrımcılık ve mikro saldırganlıkları görünür kılarak seslerini duyurmalarına eğildim. Bunu yapabilmek için öncesinde ayrımcılık ve mikro saldırganlık literatürüne kısaca değindim. Ardından Twitter'daki iki hashtag etkinliğini içerik analizine tabi tutarak kod, kategori ve temaları tablolaştırılarak verdim ve engelli bireyler tarafından deneyimlenen ayrımcı ve mikro saldırgan pratikleri hashtag etkinliklerinde attıkları tweetleri, alıntı şeklinde yorumlar ve literatürle destekleyerek kullandım.

Ayrımcılık

Modernleşme projesinin vaatlerinden biri eşit ve özgür bireylerin var olduğu bir toplum ideali iken aksine belli kimliklerin hâkim kılındığı, o kimliklerin dışında kalan azınlık gruplarının ise dışlayıcı ve ayrımcı tutumları deneyimlemek zorunda kaldıkları bir tablo ortaya çıkmıştır. Modernliğin düzen getirme arzusu “öteki”ni yaratmış ve onu dışlama operasyonu ile “iç ve dış”, “biz ve onlar” gibi kategoriler üretmiştir (Bauman, 2002; 2003). “Ötekilik” halinin bedenlere nakşolduğu engelli bireyler de bedenleri aracılığıyla eşitsizliklere maruz bırakılarak ayrımcılıkla yüz yüze kalmışlardır; bu anlayışın meşrulaştırılması ise belli bir kategoriye ait her varlığın o kategoriye atfedilen değişmez niteliklere sahip olduğunu iddia eden “özcü” yaklaşımlar ile mümkün kılınmıştır (Yumul, 2018, s. 91). Ayrımcı tutumların zihinsel arka planında özcü yaklaşım, önyargılar ve kalıp yargılar (stereotip) bulunduğu ifade edilmektedir. Allport (1954'ten akt. Göregenli, 2018, s. 21-22) özcü yaklaşımı benimseyenlerin, bireyselliği ve kişiselliği yok sayarak belli sosyal kategoriler inşa etmekte ve bu kategoriye dâhil olanları da o grubun özünü teşkil ettiğini düşündükleri kişilik tipi üzerinden değerlendirerek homojenleştirici bir tutum takınmakta olduklarını ifade eder. Önyargılar ise ayrımcılık literatüründe olumsuz anlamıyla kullanılmaktadır. Önyargılar, insanları kişilikleri ile değil de ait oldukları düşünülen grupları ile değerlendirirken peşin hükümlü, dogmatik ve olumsuz kanaatte olmayı kasteden bir kavramdır. Ayrımcılığa yol açma aşamasında önyargılı olunan gruba karşı fiziki ve sosyal mesafeli tavır takınılması söz konusu olmaktadır. Kalıp yargı bir diğer adıyla stereotipler ise belli bir nesne veyahut gruba karşı zihnimizde inşa ettiğimiz izlenimler ve imgeler olarak kabul edilmektedir. Belli bir tasnifleme/kategorilendirme biçimi de diyebileceğimiz kalıp yargı kavramını ilk kez Lipman (1922), “sosyal sınıfları betimleyen beyindeki resimler” diyerek ifade etmiştir (akt. Madran, 2018, s. 32).

Ayrımcılığın zihinsel arka planının yanı sıra aynı zamanda teorik sosyolojik boyutuna da yer vermek gerekmektedir. Çayır'a göre öncelikle modern toplumlardaki hiyerarşik örgütlenme nedeniyle hakim grup ve azınlık grup ayrımı yapılarak damgalamaya/etiketlemeye başvurulmaktadır. Toplumdaki hakim grup azınlık grup hakkında ve onlar aleyhinde olacak biçimde birtakım kalıp yargılar üretmektedir. Üretilen bu kalıp yargılar azınlık grup içerisindeki tüm üyelerin aynılaştırılması ve homojenleştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Azınlık grubun homojenliği de bilakis grup içerisindeki herhangi bir olumsuz nitelik genelleştirilmek suretiyle gerçekleştirilmektedir. Damgalanan ve homojenleştirilen grup kendisi hakkında üretilen kalıp yargıları içselleştirdiği ve o kalıp yargılar dolayımında davrandığı takdirde ise bu mesele toplumda iyiden iyiye yerleşiklik kazanır hale gelmektedir. Ve sonrasında hâkim grup baskınlığının sürmesini sağlayacak ideolojileri (örneğin sağlamlık/ableizm) durmadan yeniden üretmektedir. Birtakım fiziki ve zihinsel farklılıklara sahip olan bireyler topyekûn bir engelli grubu olarak homojen biçimde

değerlendirildiğinde; o grubun içindeki bir kişilik tipinin grubun özünü temsil ettiği düşünüldüğünde ve buna dayalı olarak mesafe ve sosyal dışlama pratikleri uygulamaya koyulduğunda ayrımcı pratikler süregelmektedir (Çayır, 2018, s. 11-13). Eşit hak ve hürriyetlerden tam olarak yararlanmanın mümkün olabilmesi için sözleşmeler, anayasalar, kanunlar vb. kurumsal düzlemde uygulama ve yaptırımlara her daim ihtiyaç vardır ve sürekli yenilerek herkesi kapsadığından emin olunması gerekmektedir.

Toplumdaki her bir bireyin eşit haklara ve özgürlüklere sahip olması gerektiğini düşünmek ve bu doğrultuda uygulama ve uyarlamalar yapabilmek toplumdaki belli bir grubun ayrımcı pratiklerle karşılaşmasının önüne geçmek için son derece elzemdir. İnsan hakları sözleşmeleri de bu bahsedilen eşitliği ve adaleti sağlayabilmek için vardır. Ancak sözleşmeler toplumun her kesiminin haklarını güvence altına alma başarısını gösterememiştir. Bu nedenle sözleşmede yer alan hakları daha spesifik bir bağlama taşıyarak engelli bireylerin de yararlanmasını garanti edecek Engelli Hakları Sözleşmesi hayata geçirilmiştir (Gül, 2015, s. 32). Aralık 2006 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından Uluslararası Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (EHS) kabul edilmesi ayrımcılık yasağını düzenleyen bir dönüm noktasıdır. EHS 2008 yılında yürürlüğe girerek BM'ye taraf devletlere engellilere yönelik ayrımcılıkla mücadelede rehberlik etmektedir.

Sözleşmenin Ayrımcılık Yapılmaması ve Eşitlik başlıklı 5. maddesinde sözleşmeye taraf devletlerin herkesin hukuk önünde ayrımcılığa maruz bırakılmaksızın eşit olduğunu ve hukuktan eşit yararlanma hakkına sahip olduğunu kabul ettiği belirtilir. Engellilere yönelik her türlü ayrımcılığın yasaklandığı, ayrımcılığın ortadan kaldırılabilmesi adına engellilere yönelik makul düzenlemelerin yapılması gerektiği ve bu düzenlemelerin/tedbirlerin ayrımcılık olarak nitelendirilemeyeceği ifade edilir (Langvad, 2018, s. 39-40). Türkiye, sözleşmeye taraf devletlerden biri olarak İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanununun 4. maddesinde ayrımcılık türlerini sınıflandırmıştır. Bunlar; ayrı tutma, ayrımcılık talimatı verme bu talimatları uygulama, çoklu ayrımcılık, doğrudan ayrımcılık, dolaylı ayrımcılık, işyerinde yıldırma, mağdurlaştırma, makul düzenleme yapmama, nefret söyleminde bulunma, taciz, varsayılan temele dayalı ayrımcılık olarak sıralanmıştır (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, 2016).

Sözleşmeler ve kanunlar engeli bireylerin hak ve özgürlüklerden eşit yararlanma imkânları koruma altına alınsa da engelli bireylerin maruz kaldıkları eşitsizlik ve kendilerine yönelik ayrımcı tutumlar yine de tamamen ortadan kalkmamaktadır. Ayrımcılığın tespitine ve ortadan kaldırılmasına dayalı gerçekleştirilen araştırmalar ve yürütülen projeler bu gerçeği gözler önüne sermektedir. Akbulut'a göre engelli bireyler ile engelli olmayan bireyler arasındaki sosyal temas yoksunluğu, maddi gerekçeler sunularak engellilere yönelik yaşam kolaylaştırıcı birçok tedbirin alınmaması, kimi sivil toplum kuruluşlarının ayrımcılıkla mücadele etme noktasında hak temelli anlayışı benimsememiş olması gibi etmenler engelli ayrımcılığını besleyen en önemli noktalar olarak değerlendirilebilir (Akbulut, 2018, s. 159-160). Bu nedenle engelli bireylerin söz hakkının olduğu ve maruz kaldıkları eşitsiz ve ayrımcı söylem ve pratikleri dile getirerek bunlara dönük yaptırımların uygulanmasını sağlamada etkin yol kat eden hak temelli oluşumlara/demokratik örgütlere gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın gerçekleştirdiği Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması Raporunun (2010) ortaya koyduğu verilere göre ayrımcılık algı ve deneyimi, sosyal yaşamın sekiz alanında ortaya çıkmaktadır. Bu alanlar eğitim, istihdam, sağlık, siyaset, adalet, boş zaman, topluma dâhil olma ve bilgiye erişimden oluşmaktadır. Eğitim alanında gerekli araç ve teknolojilerin tedarik edilip kullanılmaması, eğitimcilerin engellilik meselesi hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ve eğitim kurumlarında gerekli makul uyumlulaştırmaların hayata geçirilmemesi gibi nedenlerden kaynaklı ayrımcılıkların yaşandığını tespit etmişlerdir. İstihdam alanında da işe alınma, iş yeri ve iş yaşamındaki fiziki ve teknik yetersizlikler sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanı sıra engelli bireyler yükselmelerine imkân veren pozisyonlarda çalıştırılmadıkları, kariyere yönelik mesleki eğitim imkânlarından uzak olmaları ve kapasitelerinin altında işler verilmesi gibi pek çok sebeple ayrımcılığa uğramaktadırlar. Siyasi hayata katılım noktasında ise zihinsel engelli bireylerin daha çok ayrımcılık yaşadıklarını fakat oy kullanma ve siyasi partilere katılımında ise her engel grubunda ayrımcılığın deneyimlendiğini tespit etmişlerdir. Sağlık hizmetlerine ulaşımında da özellikle sosyal güvenceden yoksunluk ve erişilebilir hale getirilmeyen uygulamalardan kaynaklı olarak engelli bireylerin zorluk yaşadıkları görülmüştür. Adalet alanında da karakol ve adliye gibi kamu kurum ve kuruluşlarının fiziki ve iletişim yetersizlikleri nedeniyle ayrımcılığın kaçınılmaz hale geldiği saptanmıştır. Topluma dâhil olma değerlendirildiğinde de yine fiziki çevrenin ulaşılabilir hale getirilmemesinden kaynaklanan pek çok sorun olduğu gibi gündelik iletişimde ayrımcı ve anti sosyal davranışların engelli bireylere yöneltilmesinden ötürü ayrımcılığın deneyimlendiğine dikkat çekmişlerdir. Boş zaman faaliyetlerine katılım da hem fiziki hem personel yetersizlikleri nedeniyle engelli bireyin katılımının az olduğu alanlar olarak ele alınmaktadır. Ayrıca boş zaman faaliyetlerine ilişkin yeterli ve erişilebilir bilgilendirmeler yapılmadığı ve boş zamanı değerlendirmeye dönük mekanların erişilebilirliğinin sağlanmadığı belirtilerek söz konusu ayrımcılıklara dikkat çekilmiştir. Sonucu başlık olarak ise bilgiye erişimde de yine iletişim sistemlerinin, kamuya yönelik duyuruların ve ilanların, internet sitelerinin ve uygulamalarının erişilebilir nitelikte olmamasından ötürü ayrımcı tutum ve pratiklere sebep olduğu belirtilmektedir.

Engellilere yönelik ayrımcılığın tespitine yönelik yapılan daha pek çok çalışma vardır. (örn. Türkiye'de Engellilik Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu 2011, Engelli Ayrımcılığı Araştırması ve Engelli Ayrımcılığına Karşı Çözüm Önerileri Raporu 2012, Engelsiz Türkiye İçin Yolun Neresindeyiz 2013, Engellilik Ve Ayrımcılık: Eğitimciler İçin Temel Metinler ve Örnek Dersler 2015, Uluslararası Engelli Hakları Konferansı Engellilerin Adalet Erişimi 2018). Bu ve benzer çalışmaların ortak noktası yaşamın her alanında engellilerin karşılaştıkları ayrımcılığın son bulmadığını göstermek olmuştur.

Engelli Ayrımcılığı Araştırması ve Engelli Ayrımcılığına Karşı Çözüm Önerileri Raporu (2012, s. 177-180) ise engellilere yönelen ayrımcılıklarla mücadele edebilmek için çözüm önerilerini geliştirmişlerdir. Yasalar önünde eşitliğin sağlanabilmesi adına bütün kamu icraatlarında ayrımcılığın yasaklanması ve buna yönelik etkin idari tedbirler alınarak makul uyumlulaştırmanın gerçekleştirilmesinin denetlenmesi çözüm önerilerinden biri olarak sunulmuştur. Ayrıca engelli ayrımcılığına dayalı farkındalık eğitimlerinin ve kamuoyunda istendik bakış açıları oluşturulması yönünde tutum eğitimi programları

oluşturulması, eğitim kurumlarında karşılaşılan eşitsizliklerin kaldırılarak eğitimin erişilebilir forma sokulması ve müfredata engelli bireyler hakkında bilinçlendirici bilgilerin eklenmesi de eğitim alanındaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için sunulan çözüm önerileridir. Bunların yanı sıra medyada ayrımcı ve mikro saldırgan içerikte haberlerin yapılmasına son verilmesi için medya dilini etkin kullanmaya dönük çalışmalar yapılması, toplumsal yaşamdaki mimari bariyerlerin kaldırılması, engelli birey ve ailelerin sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirilerek sivil toplum örgütlerine katılımlarının sağlanması ve sivil toplumsal hareketlerin faaliyetlerini destekleyici fon kuruluşlarının açılmasına öncelik verilmesi gibi adımlar ivedilikle hayata geçirilerek ayrımcı uygulamalar ve tutumlara son verilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Mikro Saldırganlık

Kurumsal düzeyde görünür olan ayrımcı pratiklerin yanı sıra; örtük ve kişiler arası iletişimsel boyutta etkisini gösterdiği söylenen ve ayrımcılığın bir başka boyutu kabul edilen mikro saldırganlık, engelli bireyler gibi marjinal olarak kategorize edilmiş gruplara yönelmektedir. Mikro saldırganlık teriminin ilk kullanımı Pierce vd. (1978) tarafından siyahlar ve beyazlar arasındaki ırksal kökenli olayları tarif edişinde karşımıza çıkmaktadır. Pierce (1978, s. 66), mikro saldırganlık terimini “küçük, örtük, masum görünen, kasıtlı veya bilinçsiz, sözel veya sözel olmayan küçük düşürmeler ve aşağılamalar” anlamına gelecek biçimde ırk kökenli ayrımcılık türlerini tarif etmek maksadıyla kullanmaya başlamış olsa da sonrasında kavramın kapsamı genişletilerek marjinal grupların yaşadığı adaletsizlikleri ifade etmek üzere uyarlanmıştır. Mikro saldırıların bu uyarlanmış tanımı Sue (2010, s. 5) tarafından “ince, sıradan, günlük; kasıtlı veya kasıtsız, sözel, davranışsal veya çevresel iletiler; hedef kişi veya gruba yönelen düşmanca, aşağılayıcı ve olumsuz mesajlar; cinsiyete, cinsel yönelime ve ırka dönük küçük düşürücü hakaretler” olarak ifade edilmektedir. Başka bir söyleyişle mikro saldırılar için marjinalize edilmiş, hiyerarşik olarak alt konuma yerleştirilmiş, azınlık olarak görülen gruplara yönelerek onların “öteki” olarak kodlanmalarını ve aşağı/hor görülmelerini pekiştiren kasıtlı veya kasıtsız ifadelerdir diyebiliriz. Kasıtlı veya kasıtsız otomatik biçimde gerçekleşebilen mikro saldırılar tam da bu niteliği nedeniyle hem failer hem de saldırının yöneldiği hedef tarafından çoğu zaman farkına bile varılmadan sürüp gitmektedir (Harris, 2017, s. 28).

Engellilere yönelik mikro saldırılar üzerinde sınırlı sayıda araştırma vardır. Keller ve Galgay, “Micro-aggressive Experiences of People with Disabilities” adlı çalışmalarında engelli insanların yaşadıkları mikro saldırılardaki temaları niteliksel olarak analiz etmişler ve alana önemli bir katkı sağlamışlardır. Engelli olarak kendini tanımlayan ve ayrıca engelli insanlara karşı ayrımcılık ve sosyal önyargının açık veya gizli formlarının olduğunu kabul eden çeşitli eğitim ve mesleki geçmişe sahip yetişkinler bireyler ile yarı yapılandırılmış mülakat kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Engelleyici mikro saldırıları inceleyen Keller ve Galgay (2010, s. 249-257) bu alanları; “kişisel kimliğin reddi”, “engellilik deneyiminin reddi”, “mahremiyetin reddi”, “çaresizlik”, “ikincil kazanç”, “yayımla etkisi”, “patronization”, “ikinci sınıf vatandaşlık” ve “cinsiyetsizleştirme” olarak belirlemişlerdir.

Kişisel kimliğin reddi (Denial of personal identity) teması bireyin yalnızca engelinden ibaret görülerek kimliğinin diğer yönlerinin yok sayılmasını ifade etmektedir. “Evli olduğuna inanamıyorum.”

Engellilik deneyiminin reddi (Denial of disability experience); engellilik durumunun ve engellilikten kaynaklanabilecek deneyimlerin küçültülerek görmezden gelinmesini ifade etmektedir. “Hepimizin engelleri var.”

Mahremiyetin reddi (Denial of privacy); engelli birey hakkında açık veya örtük biçimde bilgi talep edilerek engelli bireyin mahremiyetinin ve gizliliğinin ihlal edilmesini içerir. “Doğuştan mı böylesin?”

Çaresizlik (Helplessness); engelli birey yardıma muhtaç olarak görülerek ona her an yardım edilmesi gerekiyormuş gibi davranılmasıdır. “Dur, senin kolundan tutup karşıya geçireyim.”

İkincil Kazanç (Secondary gain); engelli bireyler için bir şeyler yaparak iyi hissetme ve takdir görmenin amaç edinildiğini göstermektedir. “Tekerlekli sandalyesini taşıdım, iyilik bitmedi ya!”

Yayıma Etkisi (Spread effect); herhangi bir sakatlık halinin başka türden sakatlıklara da yol açacağı düşünülmesidir. “Görmüyorsun ama iyi duyabiliyor musun?”

Üstünlük Taslama (Patronization); engelli bireyin aşırı övülmesi üzerinden onu aslında küçümseme amacı taşıyan, üstünlük taslamaya karşılık gelir. “Bununla yaşadığın için çok özel insanlarsınız.”

İkinci Sınıf Vatandaş (Second-class citizen); engelli bireyin eşit vatandaş/birey olduğu gerçeği yok sayılarak engelli birey için gerekli olan uyumlulaştırmaların fazladan efor/zaman/kaynak gerekçesiyle gerçekleştirilmemesini kapsar. “İşyerimizde size uygun şartları sağlayamayız.”

Cinsiyetsizleştirme/Cinselliğin reddi (Desexualization); engelli bireyin cinsel varlığının ve cinsel aktivitesinin reddedilmesini ifade eden bir temadır. “Engelli biriyle asla sevgili olmam!”

Keller ve Galgay’ın oluşturdukları bu taksonomi/sınıflandırma, engelli bireylerin her an her yerde mikro saldırılara maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu mikro saldırıları deneyimlemek engelli bireyin pek çok sorunla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Gonzales, Davidoff, Nadal ve Yanos (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma alana katkı sunan çalışmalar arasında değerlendirilebilir. New York’ta “Resource Center”da önceden evsiz zihinsel engeli olan yetişkinlerle ve bir devlet okulu için danışmanlık hizmeti veren ofisteki çeşitli uyum sorunları ve psikiyatrik rahatsızlıkları olan engelli öğrenciler olmak üzere toplam 21 kişi ile yaptığı çalışma neticesinde belli başlı temalara ulaşımlardır. “Geçersiz kılma”, akıl hastalığı deneyimlerinin geçersiz kılınmasını; “Aşağılık varsayımı”, akıl hastalığı olanları aşağılamayı ve düşük zeka düzeyine sahip olduklarını varsaymayı; “Akıl hastalığı korkusu”, zihinsel engele sahip olan kişilerden tehlikeli ve bulaşıcı oldukları ön kabulüyle korkmayı; “Akıl hastalığı utandırıcılığı”, akıl hastalığının utanç verici bir özellik olduğu dolayısıyla tanının gizli ve kişisel tutulması gerektiğinin ifade edilmesini ve “İkinci sınıf vatandaş”, akıl hastalığı olanları düşük statü ve sınıfta algılama eğilimini gösteren çeşitli mikro saldırılara karşılık gelmektedir. Ayrıca katılımcılar çalışmada yalnızca örtük değil ayrıca açık ayrımcılık uygulamalarını ev,

okul ve işyeri gibi kurumlarda deneyimlediklerini ve bu deneyimler sonucunda hayal kırıklığı, öz saygı kaybı ve yabancılaşma gibi olumsuz etkilerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

L. Harris (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da eğitim hayatına odaklanılmaktadır. Engellilere yönelmiş mikro saldırıların üniversite sınıflarına aidiyet duygusu ve katılım üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda “Microaggressions Towards Students with a Disability Questionnaire” (MTSDQ) ölçeğini kullanmıştır. Ve sonucunda üniversite sınıflarında nadiren ve bazen deneyimlenen temaları belirlemiştir. Örneklemi Utah’da 18-40 yaş arası üniversite okuyan engelli lisans ve lisansüstü 86 kişi oluşturmaktadır. “Engellilik deneyiminin reddi”, “Yayılm etkisi”, “Engellilik korkusu”, “Engellilikten utanma” ve “Mahremiyetin ihlali” temaları sıklıkla karşılaşılan deneyimler olarak saptanmıştır. Daha sık bildirilen deneyimlerin sınıfa aidiyet duygusunda ve sınıfa katılım konusunda olumsuz etkilerinin daha çok olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

Mikro saldırılar ile akademik performans ve ruhsal sağlık çıktıları arasındaki ilişkiye odaklanan çalışma ise Lett, Tamaian ve Klest (2019) tarafından Canadian üniversitesindeki kendini engelli olarak tanımlayan 108 öğrenciye bir dizi anket ve ölçek uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hipotezi bulgularla desteklenmiştir zira ayrımcılık ve mikro saldırı deneyimlerini daha fazla yaşadığını bildiren katılımcılarda artan anksiyete, depresyon ve zayıf akademik performans görülmüştür. Dolayısıyla mikro saldırılar, daha düşük akademik benlik saygısını ve daha yüksek depresyon semptomlarını yordamıştır

Görünür olan ayrımcı tutum ve pratikler gibi mikro saldırıların da hedeflenen bireylerin üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu ve hatta kimliğe yönelen açık ayrımcılık formlarından daha sık karşılaşıldığı belirtilmektedir (Solorzano vd., 2000). Dolayısıyla ayrımcılığın bir türü olan bu saldırılar, fail tarafından farkında olmadan kasıtsız biçimde uygulandığı taktirde saldırıya uğrayan birey veya grubun da bunun farkına varabilmesi ve uğradığı ayrımcılığı ifade edebilmesi zorlaşmaktadır (Ashburn vd., 2008).

Dünya literatüründe engellilik ile ilgili Twitter araştırması bulunmaktadır.. Örneğin Thelwall ve Levitt (2020) çalışmalarında covid-19 pandemi süresinde sosyal medya platformu olan Twitter’da bilgilendirici duyuruların olduğunu aynı zamanda engelli bireylerin duygularını ifade etmesine yarayarak politika değişikliklerine zemin hazırlamasının mümkün olduğu sonucuna varmışlardır. Fakat engellilere yönelik twitter araştırması Türkiye literatüründe henüz kendine pek yer bulamamış bir meseledir. Bu açığı fark ederek sosyal medya platformu olan Twitter örneği üzerinden konuya eğilerek engellilere yönelik ayrımcılık ve örtük ayrımcılık olan mikro saldırganlık örneklerine yer vermem araştırmanın önemini teşkil etmektedir.

Dijital Medya ve Twitter

“Bilişim çağı” adlandırılmasıyla ifade edilen içinde bulunduğumuz devirde “yeni medya”nın gelişimine tanık olmaktayız “Geleneksel medya”nın aksine “yeni medya/dijital medya”, kullanıcılarının etkileşimine fırsat tanıyan interaktif platformları içermektedir. Sosyal medya platformlarından olan Twitter da bunlardan yalnızca biridir. Twitter kullanan bireyler paylaşımları aracılığıyla dijital medyada benliklerini sunabilmekte, “aktivizm”in yeni biçimlerini burada deneyimleyebilmektedirler. “Yeni toplumsal hareketler” kapsamında görülebilecek “sosyal bir örgütlenme”nin aktörleri haline gelebilmektedirler.

Twitter mecrasında da kullanılan #hashtagler sayesinde bireyler belli konular etrafında bir araya gelerek “sanal cemaat” oluşturabilmektedir (Ertürk, 2017; Kara, 2017; Şentürk, 2017;). Sosyal ağ platformlarında insanlar günlük hayata bakışlarını ifade edebilme fırsatı bulmakta, belirli olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını yansıtarak bunların incelenebilir hale gelmesine sebep olmaktadır (Akça, 2018, s. 67). Merriam (2018, s. 135)’e göre de internet kurumsal veri kaynağı olarak kabul edilmeye uygundur zira birbirini belki de hiç görmemiş insanların “sosyal protestolar” organize edebilmesi, “internet tabanlı sosyal eylem” gerçekleştirebilmesi ilgilenilmeye değerdir. Bir sosyal bilimci ortaya çıkan bu süreçleri ve yeni toplumsallık biçimlerini odağına almalı, internetin araştırma alanı olabileceğini göz ardı etmemelidir.

Sosyal medya mecralarından Twitter’da kullanıcıları arasındaki iletişimi ve etkileşimi dijital yollarla sağlamaktadır. Kullanıcılar kendi oluşturdukları içerikleri, haberleri, hashtagler paylaşarak akışa dâhil etmekte ve tüm bu iletiler yeniden paylaşılabilme nitelikleriyle hızla yayılmaktadır. Böylece bireyler kendi gündemlerini oluşturarak kendi seslerini duyurabilmek için bu mecraları kullanmayı tercih etmektedir. Dolayısıyla hashtagler bir anlamda “sanal kamusal alan” oluşturmaktadır (Korkmaz, 2015, s. 113). Twitter mecrasındaki “kendin yap/do it yourself” kültürü bireylerin kendilerini temsil ederek seslerini duyurarak kamunun dikkatini belli bir hususa yönlendirmek istemektedirler (Tosuner, 2015, s. 124). Bu özellikle mağduriyet yaşanan durumlar, hak ihlalleri, uğranılan ayrımcılıklar vb. üzerinde şekillenebilmektedir. Engelli bireyler de baş etmeye çalıştıkları toplumsal eşitsizlikleri çeşitli anlatılar ile ifade ederek taleplerini iletme ve engelli aktivizmini dijital medya platformları üzerinden gerçekleştirebilmektedirler (Fermanoğlu, 2019, s. 145).

Yöntem

Çalışmamda dijital medyanın önemli uğraklarından olan Twitter, belirli bir zaman dilimindeki görüş açılarını ya da daha doğrusu insanların kendi ifadeleri üzerinden tecrübelerini, deneyimlerini ve fikirlerini aktardıkları bir örnek olarak incelenmektedir. Yorumsamacı paradigmanın benimsendiği; betimleme, anlama ve yorumlamanın amaç edinildiği nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Twitter içerisindeki birtakım yeti farklılığına/engele/sakatlığa sahip kullanıcıların kendilerine yöneldiklerini fark ettikleri ayrımcılığı ve mikro saldırıları birtakım hashtag (etiket) etkinlikleri ile duyurmaları araştırmanın izleyeceği yolu belirlemiştir. Bir içeriğin kolayca kategorize edilmesini sağlayan belirteçler (hashtagler) vasıtasıyla engelli bireyler organize olarak maruz bırakıldıkları dezavantajlılık hallerini aktarmışlardır. #ENGELLENMEKİSTEMİYORUZ ve #SAĞLAMCILARDIŞARI başlıklarıyla açmış oldukları ve farklı zamanlarda gerçekleştirdikleri Twitter hashtag örgütlenmeleri ile engelli bireyler ve engelli bireylerin yer aldığı sivil toplum kuruluşları, ayrımcılığın ve mikro saldırıların ne denli yaygın olarak gerçekleştirildiğini göstermektedirler.

#ENGELLENMEKİSTEMİYORUZ başlığını taşıyan hashtag etkinliği 10-16 Mayıs Engelliler Haftası kapsamında Engelsiz Erişim Derneği’nin Twitter hesabı olan @eeehdergi (eşit, erişilebilir, engelsiz hayat dergisi) öncülüğünde gerçekleşmiştir. Twitter gelişmiş arama özelliği kullanılarak 10-16 Mayıs 2020 tarihleri arasında atılmış tweetler manuel olarak toplanmıştır. İlgili etkinlikte toplam 1218 adet tweet’e ulaşılabilmektedir. Çünkü Akça (2018, s. 81)’nin belirttiği üzere geriye dönük aramalarda Twitter gibi

platformlar zayıf arama ve arşivleme fonksiyonları sunabilmektedir. Ulaşılabilen tweet sayısının az olması araştırmanın karşı karşıya kaldığı sınırlılıklardandır. Fakat nitel bir çalışmada tekil deneyimler önem arz ettiği için veri doygunluğu açısından bariz bir sorun yaşandığı düşünülmemektedir.

#SAĞLAMCILARDIŞARI başlıklı #hashtag etkinliği 3 Aralık Dünya Engelliler Günü kapsamında gerçekleşmiş ve 3-4 Aralık 2020 tarihlerinde atılan 322 adet tweet yine manuel olarak toplanmıştır. Twitter verilerinin manuel olarak toplama tercihinde bulunmadan önce Twitter üzerinden veri çekmeye yarayan bazı uygulamalar denenmiş fakat bu tür uygulamalar seçilen etiketlerde atılan tweetlerin tarihlerine kadar geri gidememiştir. Bu nedenle twitter gelişmiş arama özelliği kullanılarak manuel veri elde edilmesi daha uygun bulunmuştur.

Sosyal medya platformlarından elde edilen verilerin araştırmada nasıl yer alması gerektiği konusu, veri etiği meselesini gündeme getirmektedir. Etik politikaların dışına çıkmamak adına katılımcıların kimliklerini açık etmeyerek katılımcı kimliğini anonimleştirmek gerekmektedir (Binark vd. 2018, s. 110-114). Bu nedenle çalışmada yer verilen iki hashtag çalışmasında atılan tweetler herkese açık olmasına karşın çalışmada yer verilen alıntılarda tweet atan kullanıcının bilgileri saklı tutularak anonimlik sağlanmaya çabalanmıştır. Ayrıca araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcı kimliği kullanılmayarak etik ilkelere uyulmaya çalışılmıştır. Twitter kullanıcıların attıkları tweetler doğrudan alıntı şeklinde tırnak içinde verilmiş ve yer alan cümlelerde hiçbir değişikliğe gidilmemiştir.

Sosyal medya platformu Twitter'dan elde edilen birikmiş hazır veriler nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel bir çalışmada nicelik değil nitelik ön plana çıkmaktadır. Nitel veri analizi sayesinde çalışılan verilerin anlamları açığa çıkarılarak belli sınıflandırma ve yorumlama süreçlerinden geçirilir. Bu süreçlere kodlama, kategorilendirme ve tema oluşturma dâhildir. Kodlama esnasında önemli olan veri içinde sıklıkla geçen kelimelere karar verebilmektir. Kategoriler ise birden çok kodun bir araya getirilmesi ile elde edilir. Ardından bu kategoriler de belli başlı temalar altında toplanabilmektedir (Çelik vd., 2020, s. 385-395). Bu teknik vasıtasıyla öncelikle atılan her bir tweet detaylıca incelenmiş, belli isimlerle adlandırılarak kodlanmıştır. Sonrasında oluşturulan kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Bu kategoriler yardımıyla tümevarımcı bir biçimde belirli temalara ulaşmak mümkün olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242-253).

Çalışmanın yönetsel çerçevesini oluşturan kategorilerin ve temaların belirlenmesinde Keller ve Galgay'ın yaptıkları çalışmada ulaştıkları temalar ve bu alanda yapılmış yukarıda bahsi geçen diğer nitel çalışmalar yol gösterici olmuştur. Keller ve Galgay'ın (2010) ulaştıkları temaların, engelli bireylerin Twitter'da atmış oldukları tweetler ile benzerlik arz edebildiği fark edilmiştir. Dolayısıyla temaları oluştururken Twitter platformunda atılmış tweetler doğrultusunda çalışmanın çerçevesini çizmem mümkün olmuştur.

Verilerin Analizi ve Bulguların Yorumlanması

Engelli bireylerin Twitter üzerinden gerçekleştirmiş oldukları #Engellenmekİstemiyoruz ve #SağlamcılarDışarı hashtag etkinliklerinde attıkları tweetler birer veri olarak detaylıca incelenmiştir. Bu

verileri betimlemek amaçlı kullanılan kısa ifadelerle kodlanmış ve tekrar tekrar kodlama sürecinden geçirilmiştir. Verilerin anlamlı ve yorumlanabilir birimler haline gelmesini sağlayan bu kodlar sonrasında taşıdığı benzerlikler temel alınarak kategorilerde birleştirilmiştir. Bu kategoriler de içerdiği etkileşimler neticesinde belirli temalar ile anımlanmaya ve yorumlanmaya hazır hale getirilip tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.
Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Erişilebilirlik/Ulaşılabilirlik/Kapsayıcılık Sağlamama	Erişilebilirlik, ulaşılabilirlik, kapsayıcılık, altyapı, kaynak, uygulama, kurum, fiziki, düzenleme ile ilişkili tweetler
Küçümseme	Yardım, sevgi, merhamet, acıma, koruma, fazla ilgi, teklifsiz yardım ile ilişkili tweetler
Tek Tipleştirme/Homojenleştirme	Sen gibiler, onlar, işaret zamiri, körler, engelliler, sizin gibi olanlar, nesne, hitap ile ilişkili tweetler
Eşit Saymama	Eşitlik, hüküm, imza, mobing, muhatap, yetki, lütuf, hak, şahit, refakatçi, ayrımcılık, engelli kardeşlerim ile ilişkili tweetler
Ayrı Tutma	İletişim, diyalog, dışlama, ayırma, ayrıştırma, izole etme, sınır çizme, engelli otopark/kafe/park ile ilgili tweetler
Sosyal Sermayesini Yok Sayma	Donanım, statü, terfi, görev, yükselme, unvan, onay, kanıtlama, muafiyet, rapor, yapamaz, destek elemanı ile ilişkili tweetler
Mahremiyetini Görmezden Gelme	Merak, soru, sahip, tek başına, hayat hikâyesi, vücut, beden, tedavi, dokunma ile ilişkili tweetler
Engel Durumundan İbaret Görme	Cinsiyetsiz, aşk, iş, eğitim, nasıl, sağlamcı, kusurlu, eksik, yetersiz ile ilişkili tweetler
Ötekileştirme	Övgü, iltifat, yergi, ibret, masum, cennetlik, melek, abartma, bebeksi, çocuk, engeline rağmen, bile, yüceltme, normal, anormal ile ilişkili tweetler

Tablo 2.
Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Kimliğinin Yadsınması	Tek Tipleştirme/Homojenleştirme
	Engel Durumundan İbaret Görme
	Sosyal Sermayesini Yok Sayma
İkincilleştirme	Erişilebilirlik/Ulaşılabilirlik/Kapsayıcılık
	Sağlamama
	Eşit Saymama
	Ayrı Tutma
Egzotikleştirme	Küçümseme
	Mahremiyetini Görmezden Gelme
	Ötekileştirme

Kimliğinin Yadsınması

Kimliğinin yadsınması teması; tek tipleştirme/homojenleştirme, engel durumundan ibaret görme ve sosyal sermayesini yok sayma kategorilerini içermektedir. Engelli bireylerin başlı başına homojen bir grup teşkil ettiği, engelden ayrılan bir kişiselliğinin ve deneyimlerinin olamayacağı düşünülüyor ve sıklıkla sosyal sermayesinin yok sayıldığı tüm durumlar bu temaya dahil edilebilir. Engelli birey olma, o bireyin

aslolan kimliğiymiş gibi öne çıkarıldığında ve diğer tüm nitelikleri arka plana itilerek görünmez kılındığında alıntılarda sözü edilen sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır.

Engelliler; her türlü hakkın, bütün olay ve olguların öznesi olabilecek potansiyele sahiptir... Engellileri o, şu, bu gibi işaret sıfatı / zamiri olarak görmekten, nesne rolü biçmekten vazgeçin... #engellenmekistemiyoruz.

Senin gibi bir tane daha tanıyorum. Gelin sizi tanıştırayım" dememelisin. Kimliğim engellilik değil benliğimdir. Benim gibisini benden başka yerde bulamazsın. Ayrıca, Kiminle tanışıp tanışmayacağımın kararı bana aittir. #EngellenmekIstemiyoruz.

Beni, seni, onu tek tanımlayan şey nasıl ki, boyumuz kilomuz, saç, göz rengimiz değilse, yeti farklılıklarımız da değil. onlar da bizi biz yapan bir bütünü parçası ne eksik ne fazla. İşte bunu hayata geçirmek için #engellenmekistemiyoruz.

Bir ortamdaki herkese 'Siz' diye hitap ettikten sonra bir engelliye 'Sen' diye hitap ediyorsan, onu birey olarak görmüyorsan sen de dışarı #sağlamcılar dışarı.

Bu alıntılar engellilerin topyekûn homojen bir grup olarak değerlendirildiğini gösterebilmektedir. Senin gibi, onlar gibi, sizin gibiler şeklinde yaklaşımlar herhangi bir görünür farklılığı olanları o görünür farklılıkları yoluyla tanımlamak ve onun ötesinde bir kimlik edinimlerinin olamayacağını varsaymak anlamına gelebilir. Bir kör birey sırf kör olduğu için diğer tüm kör bireylerle ortak noktaları kör olmak üzerinden ele alındığı taktirde kişiyi yalnızca körlüğünden ibaret haline getirme tehlikesi ortaya çıkabilir. Tüm engellilerin istekleri, arzuları, hedefleri ve yönelimlerinin aynı sanılması, engeli olan bireylerin aynılaştırılması bu şekilde gerçekleştirilebilir. Bu husus belki de engelli bireyin aynılaştırıldığı ama herkesleştirilmediği anlamına gelebilir. Şöyle ki evet onlar engelliler olarak belli bir kesişim kümesine dahillerdir ancak engelli olmayan "normaller" ile ayrık kümeler olduğu, engelli birey engelli olmayan diğer herkes gibi olamayacakları varsayımı ona daima hatırlatılır ve hissettirilir. Engelli birinin gündelik yaşamında olan bitenler "normal olanlar"ın gözünde sıradan eylemler gibi görünmediği taktirde alıntılarda bahsedilen sorgulamaların gün yüzüne çıktığına şahitlik edilebilir.

Konsere de gideriz İçeriz de sevişiriz de, Ama bunları hayata tutunmak için değil hayatın bir parçası olduğu için yaparız. Senin geçirdiğin güzel bir geceyi engelli birey geçirdiğinde neden olan üstü geliyor sana bir düşün #EngellenmekIstemiyoruz.

Eşimle el ele yürürken "siz kardeş misiniz?" diye sorulmadığı bir dünya hayal etsem fazla mı zorlamış olurum ki? Aşkta da #engellenmekistemiyoruz.

Nasıl ev idare ettiğim, nasıl çocuk baktığım, nasıl eş olduğumun merak konusu olmadığı bir dünya hayal ediyorum. #EngellenmekIstemiyoruz.

Engelli bireyler, kendilerine yönelmiş klişeleşmiş bakış açılarını işte bu sözlerle yansıtmışlardır. Kişi engelinden ibaret görüldüğünden, göz önüne çıkarılan sakat bedeni olduğundan o sakat bedenle herkes gibi şeyler yapılabileceği fikrine yanaşılmaz. Ev, iş, aşk, cinsellik vb. yaşamın olağan akışı engelli bireylerin hayatları için olağan kabul edilmesi zor şeyler haline gelir. Bilakis cinsellik mevzusu Foucault (2007) 'nun deyiimiyle sakat bedene sahip olan bireylerin "aseksüel" veya "sapkın" olarak görülmesi dolayımında ilerler. Normalleştirme süreçleri sakat bireyin cinselliğini de yok sayar ve norm alınan cinsel pratiklerin gerçekleştirilemeyeceğine dair yaygın tutumla karşılık bulur. Deyim yerindeyse sakat bireylerin "normalleşmelerine" izin verilmez. Zira normu kendileri belirlemişlerdir ve o norma dahil olabilmek, yapabilmek, edebilmek kısacası -ebilmek-, norm kabul edilen beden/zihin formuna dönüşmeden mümkün

olmayacaktır. Engelli birey ne yapıp etse de bir türlü bu sorunun üstesinden gelemez. Kendisinin dahil olduğu her tür organizasyon için sürekli yeterliliğinin ispatlanması beklenir. O zamana kadar edindikleri birikim bir yana dursun o birikimlerinin hayata geçirilmesi aşamasında da “gerçekten” başarıp başaramayacağına dair şüpheli tavır sürdürülür ve bu sorgulama açık veya örtük yollarla belli edilir.

Çeşitli iş arama sitelerinde engelli kontenjanlarının yanında hep destek elemanı gibi garip bir ifade var. Nasıl yani, engelliler hiç bir zaman asıl işi yapamaz, ancak yapanlara destek olur mu demek istiyorsunuz? #EngellenmekIstemiyoruz.

İşyerlerinde karşılarındaki kişi sırf engelli diye, donanımı hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadan veya donanımlı olduğunu bilip ama bir türlü yetkinliğine inanamayan, kısacası kendisi ve kalıp yargıları dışında bir şey göremeyen idareciler tarafından #engellenmekistemiyoruz.

.Pek çok kez engellilerin yalnızca kontenjan nedeniyle istihdam edildiğini ve yıllarca emek vermelerine karşın terfi alamadıklarını biliyor muydunuz? #EngellenmekIstemiyoruz?

Garfinkel (2019, s. 107-115) her toplumda belli kimliklere yönelik “statü itibarsızlaştırma töreni” sadece kamusal biçimde değil aynı zamanda ötekini aşalağıcı ve küçük düşürücü söz ve faaliyetlerle yapılabildiğini ifade etmektedir.

Yeni bir yönetici atanıp, genel olarak çalışanlarla tanışma merasimi için ofislere getirildiğinde,, bütün çalışanların yaptıkları iş ve ünvanlarıyla tanıtılıp, bir engelli personelin ise xx'de bizim neşe kaynağımız gözbebeğimiz denmesi çok komik. çok. #engellenmekistemiyoruz.

İş Yerlerimizde personel, yönetici ya da halktan "birşey Soracaktım da diğer çalışan arkadaş ne zaman gelir? Burada başka çalışan yok mu?" Gibi sözler duymak istemiyoruz. Çünkü işimizle ilgili soruları cevaplamamız için hiçbir neden yok. #EngellenmekIstemiyoruz.

Uzmanı olduğumuz işte kendimizi kabul ettirmek için herkesten daha çok mücadele etmek zorunda bırakıldığımızı biliyor muydunuz? Biz bu satırlarda bunları anlatıyoruz. İşimizde #EngellenmekIstemiyoruz.

Yani benim diplomam, benim eğitim düzeyim, zaten oraya gelmemi sağlamışken üstüne başkalarından daha çok çaba harcayıp bir de insanları ikna etmek durumunda kalmamalıyım #EngellenmekIstemiyoruz.

Engelli bireyin o zamana dek edindiği sermayesinin görünmez kılındığı örneklerdir bunlar. Her ne kadar engele sahip olmayan bireylerle benzer eğitim, öğretim, uzmanlık ve çalışma aşamalarından geçmiş olsa da eğitim ve iş ortamında daha çok mücadele etmek zorunda bırakılması sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak ifadelerde göze çarpmaktadır. Zira en ufak bir başarısızlık ya da sendeleme çabucak gözden düşmesine neden olacak şekilde kullanılmaktadır. Yapacağı en ufak hata engel durumundan kaynaklı görülecek ve kendisi hakkında olumsuz algıyı bertaraf edebilmiş olsa dahi kalıp yargılar yeniden gün yüzüne çıkmaya fırsat bulacaktır.

İkincilleştirme

İkincilleştirme teması erişilebilirlik/ulaşılabilirlik/kapsayıcılık sağlamama, eşit saymama ve ayrı tutma kategorilerinden oluşmaktadır. Erişilebilir uygulamalar hayata geçirilmediği müddetçe engelli bireyler birinci sınıf vatandaş/birey olarak görülemeyecek zira toplumsal hayata tam ve etkin katılımları mümkün olamayacaktır. Eşit hak ve hürriyete sahip bireyler oldukları kabul edilerek gerekli düzenlemelerin ve makul uyumlulaştırmaların yapılması yasal zorunluluktur. Yalnızca kurumsal düzeyde değil kişilerarası ilişkilerde de engelli bireylerle arasına mesafe koyarak onları dışlayan ve diyalog kurmaktan kaçınan bireylerin olduğu bilinmektedir. Bu tutum, ayrımcı söylem ve pratiklerin birer tezahürüdür. Toplumsallığın her alanında hiçbir farklılığın, bir diğerinden üstün veya aşağıda görülmediği, o farklılığa sahip bireylerin

de ikincil plana itilmediği toplumu oluşturmada herkesin payına düşenlerin olduğu kabul edilmelidir. Aksi halde engellilerin ikincilleştirilmeleri son bulamayacaktır. Hak temelli anlayışın yaygınlaşması ve hak edilen eşit yaşama erişilmesi henüz tam manasıyla gerçekleştirilmemiştir. Atılan tweetler bunu gösterir niteliktedir.

Engeli oluşturan ya da oluşmasına katkısı olan, şu etiketin altında sadece sevgiye vurgun nice tweet sahibi. İkinci sınıf ve kardeş olarak gördüğünüz bir kitlenin sorunlarını sadece severek çözmeye değil, icraata davet ediyorum. #EngellenmekIstemiyoruz #EngellilerHaftası.

Bir yazılım ve donanımı kullanmak için sonradan yamalarla uğraşmak yerine; bu ürünler satın alınırken, tüm engel gruplarını kapsayıcı nitelikte olmalı, tüm erişilebilirlik gereklilikleri yerine getirilmelidir. #EngellenmekIstemiyoruz.

Gerek eğitim gerekse uzaktan eğitim süreçleri erişilebilir olarak düzenlenmedikçe, eğitim hakkının herkes için eşit ve erişilebilir olarak yerine getirildiğinden bahsedilemez... #EngellenmekIstemiyoruz.

Üretime katılma taleplerimize “sana uygun eğitim, iş ve barınma olanaklarımız yok” söylemiyle kapsam dışı bırakılmaktan ne zaman vazgeçerseniz o zaman kalkacak engeller. #EngellenmekIstemiyoruz.

Okulunda, ders araç gerecinde, sınavında, binasında, işinde erişilebilirlikten de evrensel tasarımdan da haber yok. Sonra da “Azmi sayesinde başardı” falan filan. “Engeline rağmen” değil, “Engellenmesine rağmen” diyeceksin! Okulda ve işte #EngellenmekIstemiyoruz.

Çalışma hayatına başlarken, size uygun altyapımız yok cümlesini duymak istemiyoruz. Biz de diğer insanlar gibi, işimizi yapmak, görev ve sorumluluklarımızı yerine getirmek istiyoruz. #EngellenmekIstemiyoruz”

Engelli bireyler bu sözleriyle ikincil konuma itildiklerini pek çok örnek üzerinden göstermişlerdir. “Sosyal dahil etme” ve “sosyal dışlama” literatürü bilhassa eğitim kurumlarında, meslek kurumlarında, kamu kurum ve kuruluşlarında, çevre tasarımında ve pek tabii yazılım/donanım uygulamalarında engelli bireylerin toplumun tam üyeleri olarak görülmediklerini ifade etmektedir (Barton, 2011; Imrie, 2011; Schriener, 2011). Halbuki yapılması gereken engelli bireylerin hayatlarına gölge düşürmeden, onları ikinci sınıf vatandaş/birey konumuna itmeden her engel grubunu dahil eden uygun eğitim, istihdam, sürdürülebilir uygulamaları hayata geçirmektir.

Yeni çıkan film veya kitaplara, resmi duyuru ve haberlerin tamamına, her türlü web sitesi ve uygulamaya, herkesle aynı anda eşit bir biçimde erişmek bizim hakkımız. Erişilebilirlik ihlalleriyle #EngellenmekIstemiyoruz.

Görme engelli kişileri özel kursuna kabul etmeyen kurum, spor salonunun havuzunda istemeyen kurum, kaldırımlara eğri ağaç dikip yanına demir koyan belediye, grup çalışmalarına alamam deyip fahiş fiyatlarla özel kurs teklif eden kurum. al sana #SağlamcılarDışarı.

Ayrımcılığı önlemek için çıkarılmış yasalar net bir biçimde ayrımcı pratikleri yasaklamış olsa da karşı karşıya kalınan pek çok deneyim ayrımcılığın süregelen bir gerçeklik olduğunu göstermektedir. Olanaklar, fırsatlar, destekler herkes tarafından ulaşılabilir olmadığında dezavantajlılık kaçınılmazdır ve bu eşitsiz konumlanma bizzat toplumda yaratılan sosyal bariyerler ile gerçekleşir (Burcu, 2017). Dezavantajlılık yaratan tüm engelleyici yapılar/kurumlar/uygulamalar daha etkili yasalar ve sosyal politikalar aracılığıyla üstesinden gelinmesi gerektiği gerçeği karşımızda durmaktadır. Eğitim, istihdam, siyasal yaşam, erişilebilirlik vb. tüm yönleriyle ele alınması gereken ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya dönük yatırımların ve yaptırımların bir an evvel gerçekleşmesi şart olan alanlardır. Bu gerçeğin görmezden gelindiği ya da gerekli uyarlamaların yapıp yapılmadığının etkin denetimi gerçekleşmediği takdirde eşitlikten bahsedilemez. Alıntılar bu hususa dikkat çeker niteliktedir.

#SağlamcılarDışarı Engelliğin hak temelli bakış açısıyla irdelenmesi gereken, sağlamcı zihniyetin duygusal olarak doyum aracı olmadığımızın bilinciyle birlikte toplumun eşit ve hür bireyleri olduğumuz unutulmamalıdır.

Noterde, bankalarda, kamu ve özel kuruluşlarda imzamız ve ona bağlı olarak bütün hak ve yetkilerimizi doğrudan kullanmamıza engel olmak yasaları ve hukuk devleti çabalarını engelleyen haksız bir eylemdir. #Engellenmekİstemiyoruz.

Bankada şahit, uçakta refakatçi yolcu dayatmalarına maruz bırakıldığımız, bunun da bizim için olduğu ifadesiyle meşrulaştırılmasını aşmak için mücadele ettiğimiz doğrudur ve bunlar engeldir. Dolayısıyla #Engellenmekİstemiyoruz.

Engelli otoparkları, engelli tuvaletleri, engelli kafeleri vb. mekanlar yaparak engellileri toplumdan izole etmek yerine, tüm mekanları herkesin erişimine uygun hale getirin ve sizin kullandığımız her yeri, her şeyi, biz de sizinle birlikte kullanabilelim. #Engellenmekİstemiyoruz.

Kimsenin “engelli kardeşi” olmak gibi bir derdimiz yok. Tek ihtiyacımız, birey olduğumuzun kabul edilmesi ve hayatın her alanında eşit ve erişilebilir koşullar altında yaşamımızı sürdürmektir. Lütfen içi boş söylemlerinizi kendinize saklayın. #Engellenmekİstemiyoruz.

Engelli bireyleri kendinden ayrı tutmak, ona özgü alanlar inşa etmek bir noktada onu göz önünden uzağa itmek maksadını taşıyabilir. “Engelli kardeşlerimiz”in iyiliği için, onların rahatı düşünülerek vb. söylemlerle oluşturulan “özel” mekanlar, gerçekleştirilen “özel” etkinlikler aslında onları her bireyin/vatandaşın katılım gösterdiği oluşumlardan yalıtarak kendi iç gruplarına hapseder. Burcu’ya göre tam ve eşit katılımın sağlanmadığı her durum, sosyal izolasyonu ve sosyal yalnızlığı beraberinde getirecektir (Burcu, 2015, s. 148). Özellikle yakın zamana dek toplumsal yaşam içinde engelli bireylerin görünürlüğünün ne kadar kısıtlı olduğu fark edildiğinde bu durum anlam kazanmış olur. Özellikle kamusal alanlara engelli katılımının düşük oluşu toplumun sosyal organizasyonları biçimlendirmede engelli bireyin bedensel ve zihinsel koşullarının dikkate almamasından ileri gelmektedir. Örneğin mimari üretim belli bir standart üzerinden gerçekleştirilerek yeti farklılığına sahip bedenler için sakatlayıcı çevre tasarımına yol açmakta ve sakatlığın kamusal mekanlardan dışlanmasına ve engelli bireyin ikincilleştirmesine bir kez daha neden olmaktadır (Tuncer, 2017, s. 86). Engelli bireyin kamusal alandaki görünümü asgari düzeyde kaldıkça ona dair farkındalığın artması da pek mümkün olamamaktadır. Bu kısır döngü devam ettikçe engelli bireylerin toplumsal yaşama katılımlarındaki sorunlar aşılamazdır. Toplumsal yaşama katılım önündeki engelleyici bariyerler kaldırılmadığı müddetçe engelli bireylerin maruz kaldıkları ayrımcılıklar sonlanmamaktadır.

Egzotikleştirme

Sıradan herhangi bir şeyin sırf çoğunluğa yabancı gelen unsurlarının olması hasebiyle farklı/egzotik bir formda değerlendirilmesi üzerinden belirlediğim egzotikleştirme teması; küçümseme, mahremiyetini görmezden gelme ve ötekileştirme alt kategorilerinden meydana gelmektedir. “Engelli” birey “normaller”in gözünde “anormal” olarak damgalandığında; yalnızca şefkat ve merhamet duyguları uyandıran, korunmaya, yardıma ihtiyacı olan çaresiz biri olarak algılanarak küçük görüldüğünde; onun mahremiyetini dikkate almayarak her türlü bilgiye sahip olunabileceği düşünüldüğünde; engelli bireyin vücut dokunulmazlığı yok sayıldığında ve bireyin her yapıp etmelerini gereksiz bir övgü veya yergiye karşılık vererek sanki bir çocuk gibi yaklaşım sergilenerek ötekileştirildiğinde ortaya çıkmaktadır.

İnsan bedeni her ne kadar doğal süreçlere tabi olsa da kültürel dünyada anlamlı olaylara tekabül etmektedir. Sosyolojik bakış açısı bedenini sosyal olarak oluşup deneyimlendiğine dikkat kesilmelidir. Fizyolojik süreçlerin yanında sembolik anlamlara tekabül eden beden, sosyal olarak dahil edilmenin veya dışlanmanın bir hedefi olarak da kullanılmaktadır. Bedene yönelik yapılan herhangi bir küçük düşürücü alay ve aşağılama bedeni deneyimleyen benliğin de doğrudan aşağılanmaya uğratılması demektir. (Turner, 2019, s. 41-56). Dolayısıyla herhangi bir organında işlev kaybı ile dünyaya gelen bireyler, yalnızca fiziki değil ayrıca sosyal durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı bedenlerin “norm” olarak kabulü, birtakım bedensel farklılıkları “norm dışı” sayarak “öteki beden”i yaratmaktadır (Nazlı, 2012, s. 16). Bilhassa morfolojik bozukluğun/deformasyonun büyük boyutta olduğu durumlarda “sakat beden”in tüm bedenin önüne geçtiği ve “kusurlu” organın sakat bireyin insanlığını perdelediği ifade edilmektedir. Birden çok sakatlığı bulunan bireylerin, eski terminolojinin “ucube”si şimdilerin ise “ağır engelli”si, çok ciddi ve karmaşık anomalileri nedeniyle gündelik yaşamdaki normalliği zora soktukları düşünülür. Bedendeki ve görünüşteki kusur ve bozukluk “ötekilik” kategorisini yaratır ve aslında toplumun diğer tüm kesimi için bir kaygı kaynağı oluşturur çünkü birey bir gün o duruma kendisinin düşebileceği ihtimalinin de farkındadır ki bu da onun ötekileştirilmesinin esas kaynağı haline getirilmektedir (Ancet, 2008, s. 18-38).

Yaratılan ötekilere yönelik duyulan kaygı ve korku yahut yersiz ve sahte hayranlık da aslında insanın kendine hak gördüğünü karşısındakine görmemesinin bir yansıması der Morrison (2019, s. 49). Bir gün o engelliye dönüşme ihtimalinin ortadan kaldırılamadığı her karşılaşma anında bu duyguyu bertaraf edebilmek için acıyarak küçümseme ya da övgülerle yüceltme davranışına yönelme söz konusu olabilmektedir. Goffman (2014, s. 43)’ın deyişle bir küçük başarısızlık veya münasebetsizlik “damga”lı farklılığından kaynaklanmış biçimde değerlendirilir. Ya da başardığı herhangi bir şey içinde bulunduğu özel koşulu nedeniyle aşırı takdirle karşılık bulur.

Engellileri sevelim diyenlerdeki nasıl bir kendini bilmezlik... Kendi sevgisini lütuf ve iyilik unsuru olarak görüyorlar. Bunun temelinde de -kimse inkâr etmesin- "acıma" var. #SağlamcılarDışarı.

Şefkatini gösterip; merhametini sunup sevgiyle kucaklayıp! #EngellilerGünü'nü kutlayıp; görevini tamamlayacaktın değil mi? Ama bozulsun ezberlerin, çünkü sen bir sağlamcısın ve #SağlamcılarDışarı.

Görmezden gelinerek veya sürekli göz önünde hissettirilerek, her iki şekilde de farklılıklarımızla ve herkesle aynı şekilde var olmamız engelleniyor. #SağlamcılarDışarı.

Engelli birey hakkında tahayyül uç sınırlarda gezmektedir. Alıntılarda ya yok sayılmakta ya da sürekli göz önünde tutulmakta olduğunun örnekleri vardır. Engelli bireyin kendi ile aynı konumu paylaşmasının mümkün olamayacağına dair içten bir inanç davranışlarla dışa vurulur. Normalin sınırlarına engelli bireyin ulaşabiliyor olması gereğinden fazla övgüye mazhar olur zira onun o halde tıpkı normaller gibi yaşayabildiği bir mevzunun abartılarak gerçeklikten uzaklaştırılması amacı söz konusu olur. Bunu kabullenmek zordur elbette çünkü engelli, engelli gibi davranmamıştır. Normaller gibi olamayacağını düşünmek ve ona dayalı örnekler bulmak ise nispeten daha kolay ve tercih edilesidir. Çünkü bu esnada yalnızca acıma duygusu üzerinden üstünlüğünü perçinleme hissi devreye girer. Engelli hakkında yarattığı imgesinin gerçek olduğunu düşünmesinden başka bir şey değildir bu. Dolayısıyla engelli kişiyi algılama, “muhtaçlık” veya “ilham pornosu” ekseninde salınmaktadır (Young, 2012’den akt. Goethals vd. 2020). İki

uç durumda da kendi ile engelli arasındaki konumu sağlamlaştırmış olur. Ayrıca bunu onun üzerinde üstünlük elde etmesinin kolay bir yolu olarak yardımını ve iyiliği sunma aracılığıyla da yapabilir. Lüzumsuz bir yardım karşındakinin konumunu tekrardan hatırlatma maksadını taşır.

Engelli bileyler, her zaman yardım ve desteğe ihtiyaç duyan kişiler değildir. Onlar da paylaşır, destek olur ve yardım edebilirler bunu da not alın. #engellenmekistemiyoruz.

Gördüğümüz engelliden dua isteyip sevap kazanmak ümidiyle teklifsizce yardımına giriştiğiniz halde çocuğunuzun sınıfta başka bir engelli ile aynı sırada oturmasını kabullenememek ne yaman bir çelişkidir. #engellenmekistemiyoruz.

Bir köre yardımcı olurken beline sarılmayın, bastonundan tutup çekmeyin. #EngellenmekIstemiyoruz.

Yolda yeti farklılığı olan bir bireye rastladığında, onun yaşam standartlarına dair hiçbir fikir sahibi olmaksızın sadece kokuşmuş sağlamcı zihniyetinle eline bir tomar banknot pıkıştıran engellisever vatandaş sözüm sana #SağlamcılarDışarı.

Her ne kadar dile getirilen amaç engelli bireye yardım etmek olsa da aslında gereğinden fazla ilgi gösterildiği taktirde bireyin bağımlılığının abartılması ve çocuklaştırma ile sonuçlanarak engelli bireyin nesne konumuna indirgenmesine sebep olacaktır (Ancet, 2008, s. 70). Engelli bireyin yardım talebi olmadan onun hakkında yaratılmış kalıp yargılar dolayımında davranarak lüzumsuz yardıma girişmenin sonucu engelli bireyin yardımı reddetmesi esnasında onun yaptığı bu davranış “sana da iyilik yaramıyor” cümlesiyle karşılık bulur. Bu durum engelli bireye sunulan yardımın ardından minnet etmesinin beklenmesinin bir tezahürüdür. Goffman (2014: 168) bu durumu “buzları eritmek” olarak ifade etmiştir. Engelli olmayan bireyler engellilere fazla merak ve lüzumsuz yardım teklifinde bulunduğu bile engelli birey kendisine yönelmiş “iyi niyet” gösterisini yardıma ihtiyacı olmasa bile memnuniyetle karşılık vermekle yükümlü görünür. Engelli bireylerin çaresiz oldukları düşüncesi onlara teklifsiz yardım edebileceklerinin yanı sıra haklarında bilgi sahibi olabilecekleri anlayışını da yaratır. Daha önce hiç tanımadığı ve bilmediği engelli birey hakkında sorular sorarak onun engeline dair bilgilerini edinmeye çalışır. Bunun mahremiyetin ve gizliliğin ihlali olduğu pek düşünülmez. Çünkü engelli bireyin sanki bu bilgileri anlatmak için hazır bulunduğu varsayılır. Yalnızca merak duygusu değildir devrede olan aynı zamanda üstenci bir dille sorgu suale çekmek yine yeniden engelli birey ile kendisi arasındaki konumu sağlamlaştırmanın yolu olarak kullanılır.

Yetişkin bireyler olduğumuz halde; otobüste, metroda, metrobüste, haddini bilmeyen insanlar tarafından "neden tek başına yola çıktın?" sorusuna muhattap olmak istemiyoruz. #EngellenmekIstemiyoruz.

Arkadaşlarımla bir kafeye gittiğimde, ya da toplu taşıma kullandığımda, lütfen ona sormayın. çayına kaç şeker ister? Oturmak ister mi diye. yokmuşum gibi davranma. #engellenmekistemiyoruz.

İnsanlara hayat hikayemizi anlatmak için sokağa çıkmıyoruz. Tanımadığınız herhangi birine soramayacağınız soruları engellilere de soramazsınız. #EngellenmekIstemiyoruz.

Bastonunuzla yürürken hiç tanımadığınız biri sizi çevirip soruyor: Nereye gidiyorsun? Otobüste yanınıza oturan teyze soruyor: Evli misin? Okulda öğretmen soruyor: Tedavisi yok mu? Pazarda limoncu soruyor: Doğuştan mı? Hayalimiz daha az “Sana ne?” demek. #EngellenmekIstemiyoruz.

Normal beden ve zihin tasavvuru üzerinden bu sınıra dahil olmadığı düşünülenlerin “anormal”, “eksik”, “yetersiz”, “yarım”, “lekeli” vb. biçimde damgalanması normalleştirici ve sağlamcı ideolojinin uyguladığı bir taktirdir. Bu sayede üstünlüğünü devam ettirecek, kendi çizdiği kendine göre sınırlar doğrultusunda o sınıra dahil olamayanları dışlayarak ötekileştirecektir. Kurduğu sağlamcı dünyanın içinde

söz konusu olan kendine has sınırlar ideal olanı yansıtır ve bu idealden uzakta kalan engelliler birer ötekidir. Schnapper, “öteki, ben’in eksik halini işaret etmek için kullanır” demektedir. (2005, s. 26).

Sağlamcılık; tek bir yöntemi, tek bir bedeni, tek bir var oluşu, tek bir yaşam biçimini norm olarak kabul etmek; onun dışındakileri ise eksik / kusurlu / hatalı / anormal saymaktır. #SağlamcılarDışarı.

.Herkesin üzerinin aranması gereken bir ortamda, engellinin üzerini arama gereği duymamak tehlikeli bir davranıştır. Çünkü engelliler insandır ve herkes kadar iyi veya kötü olabilirler. Bütün engellileri masum birer melek olarak hayal etmenin mantığı nedir? #engellenmekistemiyoruz.

Bu alıntı egzotikleştirme teması için son derece bariz bir örnek teşkil etmektedir. Çoğu zaman engelli bireyler kötülükten arınmış masum kimseler olarak görülür. Onların da herkes kadar suç işlemeye veya kötülük yapmaya yatkın olabilecekleri pek düşünülmez. Suçtan ve kötülükten azade kimseler olarak görülmeleri bilakis onların kısıtlanmışlıklarını kabul etme anlamına da gelebilir.

Tartışma ve Sonuç

Sakatlık/engellilik mefhumu son derece karmaşık boyutlarıyla ele alınması gereken bir meseledir. Sakatlığın/engelliliğin “tıbbi modeli” bedensel veya zihinsel işlev bozukluklarını tedavi edilmesi gereken bir unsur olarak görmekte ve tıbbi terminolojinin dolayımında izahatlar ortaya koymaktadır. Sakatlığın/engelliliğin “sosyal model”i ise toplumsal yaşamdaki engellenmişlikler ve dışlanmaları odağa almaktadır. Fakat sosyal model bunu yaparken bedeni dışlama tehlikesine düşebilmektedir. Shakespeare ise sakatlığın sosyal modeli sayesinde sakatlığın/engelliliğin esas sebebinin oluşturulan ön yargı ve ayrımcılık meselesinin gündeme getirilebildiğini belirtmiştir (2011, s. 54-55). Hughes ve Paterson, “bedenleştirilmiş bir sakatlık” mefhumunun benimsenerek sakat bedenin kültürel dünyada anlamlı olaylara tekabül edildiğine dikkat çekmek istemiştir (2011, s. 64). Dolayısıyla bedeni dışlamadan, aynı zamanda beden üzerinden uygulanan ayrımcı pratikleri de atlamadan bir yaklaşım ortaya koymak son derece elzemdir. Zira toplumsal hayatta problematik nitelik arz ettiği düşünülen birçok durum sosyolojik bakış açısına sahip olunarak ele alındığında hem kamusal alanda hem de gündelik yaşantı içinde konunun mahiyetine dikkat çekilebilmesi sağlanabilmektedir (Çakır & Kahraman, 2020, s. iii-iv).

Davis’e göre toplumsal hayattaki normallik inşası ve onun üzerinden yaratılan anormal, sapkın, öteki formları söz konusudur (2011, s. 187-202). Normallik “sakat/engelli kişi” meydana getirecek şekilde inşa edildiğinde kaçınılmaz olarak pek çok ayrımcı söylem ve pratikler beraberinde gelmektedir. Toplumun normal düzenine bir tehdit olarak algılanan ve norm olana dair sınırların daha da keskin çizilmesine neden olan süreçler işletildiğinde sakat/engelli bireyin toplumsal yaşama eşit oranda dahil edilmesi mümkün olmamaktadır (Galvin, 2011, s. 485). O nedenle sakat bedene sahip olmak toplumsal hayatta birbirinden farklı anlamlı deneyimlerle karşılık bulur. Fakat toplumdaki hakim sakat/engelli algısı o bedene sahip bireylerin “yetersizliği” üzerinden ilerler. Hem kamusal alanda hem de gündelik ilişkilerde bu algının yansımaları dikkat çekicidir.

Engelli bireye bakış açısının sorunlu yönleri, engelli bireyin ayrımcılığa ve örtük ayrımcılık olan mikro saldırılara uğramasına neden olmaktadır. Kabul edilen ayrımcılık yasaları engellilere yönelen ayrımcı pratikleri yasaklamış olsa da toplumsal hayatın her yanına işlemiş “normallik” ve “sağlamcılık”, engelli bireyin uğradığı ayrımcılıkların son bulmasına fırsat tanımadığı gibi pek çok küçük düşürücü ve alaycı

tavirlara, mikro saldırılara yol açar. Toplumsal hayat içindeki dışlayıcı söylem ve pratiklerin yoğunluğu engelli bireyin bu durumu içselleştirmesine ve kabullenerek yaşama tam katılımdan kendisini geri çekmesine neden olabilir. Ayrımcı uygulamaları fark etmek nispeten kolayken mikro saldırılar örtük biçimde gerçekleştirildiği için çoğu durumda hem uygulayan hem de maruz kalan bireyler için farkında bile olmadan yaşanabilir.

Bu hususta Keller ve Galgay (2010)'ın çalışması engellilere yönelmiş mikro saldırıları niteliksel olarak inceleyen ilk araştırma olma niteliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakat ile gerçekleştirilen bu çalışma neticesinde mikro saldırılar sekiz alan ile ele alınmaktadır. Kişisel kimliğin reddi, engellilik deneyiminin reddi, mahremiyetin reddi, çaresizlik, ikincil kazanç, yayılma etkisi, ikinci sınıf vatandaş ve cinsiyetsizleştirme başlıklı temalar birçok alıntı ile desteklenerek sunulmuştur.

Bu çalışmada da onların yaptığı araştırmada ulaştıkları temaların, engelli bireylerin Twitter'da atmış oldukları tweetler ile benzerlik arz edebildiği fark edilmiştir. Fakat çalışmam tüm temaların ortak olabileceği iddiasını taşımamaktadır. Zira Keller ve Galgay mülakat tekniğini kullanmışlar iken bu çalışmada ise engelli bireylerle birebir görüşme gerçekleşmemiştir. O nedenle oluşturduğum temalar ve kategorileri saptamada Keller ve Galgay'ın çalışması çalışmama yön verse de ayrıca başka birtakım benzer nitel çalışmalardan da esinlendim. Nihayetinde ise temaları oluştururken Twitter platformunda atılmış tweetler doğrultusunda çalışmanın çerçevesini çizmiş oldum Örneğin Keller ve Galgay'ın "kimliğin reddi" üst başlığını taşıyan, kişisel kimliğin reddi ve engellilik deneyiminin reddi alanlarından oluşan tespitleri, bu çalışmada "kimliğinin yadsınması" teması olarak karşılık bulmuştur ve engelli bireyleri "tek tipleştirme", "engelinden ibaret görme" ve "sosyal sermayesini yok sayma" kategorilerini içerecek şekilde belirlenmiştir. . Engelli bireyin kimliğinin yadsınması bilhassa engelliler denen homojen bir grubun düşünülmesiyle, engellerinden ayrı bir kişiselliklerin olamayacağı inancıyla ve engelli bireyin kazanımları ile sosyal sermayesinin yok sayıldığı üzerinden gerçekleştirilir. Bireyin sahip olduğu kimliği yalnızca engel durumuyla tanımlanır hale getirilir.

Bireyin yalnızca engeli/sakatlığı üzerinden değerlendirilmesi ve toplumun hakim normlarına uymayan kategorilerde düşünülmesi toplumsal hayatta eşit birey eşit yaşam anlayışının yerleşmesine de olanak tanımaz. Bu durum Keller ve Galgay'ın çalışmasında engelli bireyleri "ikinci sınıf vatandaş" kabul etme ile ifadesini bulmuştur. Engelli bireyin hakkı olan iyileştirmelerinin yapılmadığı için eşit vatandaş olduğunun düşünülmediği durumları kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde engelli bireyin "ikincilleştirildiği" temasına yer verilmesi atılan tweetlerde genel olarak bahsedilen bir husus olarak uygun bulunmuştur. Engelli bireyin beden ve zihin formu dikkate alınmadan yapılan pek çok uygulama "erişilebilirlik/ulaşılabilirlik/kapsayıcılık sağlamama"nın göstergesidir. Erişebilir ve kapsayıcı toplum meydana getirme yönünden çaba harcanmadığı her noktada engelli bireyler "ayrı tutulur"lar ve onları "eşit saymama" giderek yerleşiklik kazanır. O nedenle bu tema "erişilebilirlik/ulaşılabilirlik/kapsayıcılık sağlamama", "ayrı tutulma" ve "eşit saymama" kategorileri ile anlam kazanmaktadır.

Keller ve Galgay(2010), engelli bireyin cinsel etkinliğinin yok sayılmasını “cinsiyetsizleştirme” ile ele almışlardır. Bu çalışmada ise Twitter’daki iki hashtag etkinliğinde atılan tweetlere yer verildiği için “cinsiyetsizleştirme”ye fazla vurgu yapılmadığı görülmüştür. Çok az tweette buna benzer ifadelere rastlanmış ancak daha çok “sevgili, eş olabilme, anne olabilme” vb. üzerinden tweetler atıldığı fark edilmiştir. Keller ve Galgay’ın sözünü ettiği engelli bireye yaptığı yardımla kendinin ne kadar iyi insan olduğunu kanıtlama ihtiyacı olan “ikincil kazanç” alanı bu hashtagler üzerinden net biçimde tespit edilmemiş olsa da Engelliler Günü vesilesiyle Twitter’da paylaşım yapan engele sahip olmayan bireylerin attıkları tweetler buna dair örtük bir amacı açık etmektedir. Fakat bu husus çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

Keller ve Galgay’ın ele aldığı “çaresizlik”, “yayıma etkisi” ve “mahremiyetini görmezden gelme” başlıklı alanlar ise bu çalışmada daha bütünsel bir başlık olarak “egzotikleştirme” teması ile ifade edilmektedir. Bu tema engelli bireyin sürekli yardıma muhtaç görülerek “küçümsenme”si, engelliliğe dair bilgi edinilerek kişinin “mahremiyetinin yok sayılması” ve sürekli göz önünde tutularak ya da görmezden gelinerek “ötekileştirilme”si kategorilerinden meydana gelmektedir. Bu tip yaklaşımların temelinde engelli bireyin kendilerinden farklı/nereyese ucube görülmesi dolayısıyla “egzotik” varlıklarmış gibi muamele edilmesi yatmaktadır. Üstenci tavırla engelli bireyin küçümsendiği ve sürekli yardıma muhtaç nesneymişçesine hareket edildiği koşullarda engelli bireyin öteki haline getirilmesi son bulmaz. Kendinden ayrı, norm olandan farklı, damgalı ve öteki konumunda algılanan engelli bireyin acıma duyguları ekseninde yardım edilmesi gerekenler olarak görülmesi onlar üzerinde hakimiyet kurmaya ve engelli bireyin mahremiyetini yok saymaya da yol açar. Sözünü ettiğim mevzular engelli bireylerin/engelli aktivistlerin deneyimlerini Twitter’da yansıtmaları ile anlaşılabilmiştir. Kısacası Keller ve Galgay’ın “Microaggressive Experiences of People with Disabilities” başlığını taşıyan çalışmaları bu alanda yapılabilecek çalışmalara temel teşkil edebilecek nitelik arz etmektedir.

Örneğin Ryan ve Scura (2011) yaptıkları çalışmada Keller ve Galgay’ın tipolojisinden yararlanmışlar; kişisel kimliğin reddi, mahremiyetin reddi, himaye, yayılma etkisi ve ikinci sınıf vatandaş gibi mikro saldırıların üniversitede öğrenim gören engelli öğrenciler tarafından sıklıkla deneyimlendiklerine şahit olmuşlardır.

Bialka, Morro, Brown ve Hannah (2017) ise kampüs ortamında fiziksel engelli üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları mikro saldırı deneyimlerinin (kişi olarak görmezden gelinmeleri, engelliliklerinin göz ardı edilmesi, fiziksel engelliliğin bilişsel engelle bağlantılı olduğunun varsayılması, engellilere iyi davranmanın aşırı övgüyle karşılık bulması ve engelliye çocukmuş gibi davranılması) fiziksel engelli üniversite öğrencilerinin sosyal izolasyon duygularıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kattari (2020) ise yakın zamanda geliştirilmiş ve onaylanmış “Ableist Microaggressions Scale” (AMS-65, Kattari, 2019) kullanarak ABD’de yaşayan 311 engelli vatandaşın katılımıyla mikro saldırı deneyimleri ile zihinsel sağlık arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Engellilere yönelen mikro saldırılar ile pozitif zihinsel sağlık arasında negatif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak engellilere yönelik ayrımcılık ve mikro saldırıların tespitine yönelik yapılan öncü çalışmaları takip eden bir dizi çalışma ve geliştirilen ölçekleri uygulamaya koyan çalışmalar bu alanın gelişimine katkı sunmaktadır. Engellilik meselesinin engelli bireylerin uğradıkları ayrımcılıklar ve karşılaştıkları mikro saldırı deneyimleri ile birlikte ele alındığı akademik çalışmaların artması karşılaşılan sorunların çözümü için yol gösterici olabilecektir. Bu çalışma yalnızca Twitter'daki hashtag etkinliklerini baz alarak gerçekleştirildiği için tüm engelli bireylerin deneyimlerini temsil edebilme iddiasını taşımamaktadır ve bu çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır Engelli aktivistlerin ve engelli Twitter kullanıcıların attıkları tweetler onların yaşadıkları benzer deneyimleri oluşturmaktadır. Gelecekte engelli bireyler ve aktivistler ile birebir görüşmeler gerçekleştirilerek ve örneklem grubunun geniş tutulması aracılığı ile temsiliyet açısından daha istendik sonuçlara ulaşmak mümkün olabilecektir. Bu çalışma kapsamında ise engelli bireylerin maruz kaldıkları ve seslerini Twitter'da duyurdukları sorunsallara yer vermeyi amaçlamış bulunuyorum ve kendim de sakat/engelli bir birey olarak toplumsal yaşam alanlarında engelli bireylerin karşısına çıkan ve onların eşit yaşam koşullarını zora sokan ayrımcı uygulamalar için daha etkili çözümlere ihtiyaç olduğuna dikkat çekebilme ümit ediyorum. Farkındalığın geliştiği, hiçbir farklılığın dışlanmaya, ayrımcılığa ve mikro saldırılara uğramadığı yaşanılabilir günlerin temennisini taşıdığımı da belirtmek istiyorum.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmaya birinci yazar %100 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akbulut, S. (2018). Gerçekten eşit miyiz? acı(ma), zayıf gör(me) ve yok say(ma) ekseninde engelli ayrımcılığı. K. Çayır & M. Ayan Ceyhan (Eds.) içinde, *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 149-162). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akça, S. (2018). İnternet ve veri tabanı araştırmalarında etik. M. Öztürk (Ed.) içinde, *Sosyal Bilimlerde Etik Sorunlar* (ss. 67-86). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ancet, P. (2008). *Ucube bedenlerin fenomenolojisi* (E. Topraktepe, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Ashburn-Nardo, L. Morris, K. A., & Goodwin, S. A. (2008). The confronting prejudiced responses (CPR) model: Applying CPR in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 7(3), 332-342.
- Barton L., & Armstrong F (2011). Sakatlık, eğitim ve dahil etme: kültürlerarası meseleler ve ikilemler. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden bakmak* (ss. 299-324). (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bauman, Z. (2002). *Sosyolojik düşünmek* (A. Yılmaz, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*. (İ. Türkmen, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Bezmez, D., Yardımcı, S., & Şentürk, Y. (2011). Giriş. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 17-25) (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bialka, C. S., Morro, D., Brown, K., & Hannah, G. (2017). Breaking barriers and building bridges: Understanding how a student organization attends to the social integration of college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(2), 157-172.
- Binark, M., Yalçın, H., Karataş, Ş., & Çomu, T. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında Türkiye’de veri etiği politikası: sosyal medya ortamlarından veri toplanması. *Sosyoloji Divanı*, 5(9): 101-128.
- Birleşmiş Milletler (BM) *Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme*, <http://www.ohchr.org/EN/Pages/Home.aspx>, (Erişim 29.11.2020)
- Brown, N. (2020). Introduction: Theorising ableism in academia. Nicole Brown & Jennifer Leigh (Eds.) içinde, *Ableism in Academia Theorising Experiences Of Disabilities And Chronic Illnesses In Higher Education*. UCL Press.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Burcu, E. (2017). Türkiye’de engelli bireylerin dezavantajlı konumlarına engellilik sosyolojisinin eleştirel tavrıyla bakmak, *Toplum ve Demokrasi*, 11 (24), Temmuz-Aralık, s. 107-125.
- Collinson, C. & Barden, O. (2017). Dyslexics ‘knowing how’ to challenge ‘lexism’. K. Ellis & M. Kent (Eds.) içinde, *Disability and Social Media Global Perspectives* (ss. 227-238). Routledge.
- Çayır, K. (2018). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık, K. Çayır, M. Ayan Ceyhan (Eds.) içinde, *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 5-15). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, M., & Kahraman, F. (2020). Ön Söz. M. Çakır & F. Kahraman (Eds.) içinde, *Sosyal Problemler Sosyolojisi Teoriden Uygulamaya Sosyal Problemler Üzerine Tartışmalar* (ss. iii-ix). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Davis, L. S. (2011). Normalliğin inşası: Çan eğrisi, roman ve 19. yüzyılda sakat bedeninin icadı. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 187-208) (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.

- Engelli Ayrımcılığını Önleme ve Mücadele Platform Projesi. (2012). *Engelli ayrımcılığı araştırması ve engelli ayrımcılığına karşı çözüm önerileri raporu* (H. Özgül, G. Polat & S. Akbulut., Yay. haz.)
- Ertürk, D. (2017). Dijital kimliği sınırlı düşünmek. *Sosyoloji Divanı*, 5(9): 73-89.
- Fermanoğlu, O. M. (2019). Çevrimiçi hariciler: Türkiye’de dijital engelli aktivizmi üzerine bir araştırma. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 56, 119-152.
- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin tarihi*. çev. H. U. Tanrıöven, Ayrıntı Yayınları.
- Galvin, R. (2011). Çalışma ve cinsellekle ilişkisi içinde sakat kimliğinin Soykütüğü. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 483-500). (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Garfinkel, H. (2019). Başarılı bir itibarsızlaştırma töreninin koşulları (B. Mengü, Çev.). L. Ünsaldı (Der.) içinde, *Yabancı* (ss. 107-117). Heretik Yayınları.
- Goethals, T., Mortelmans, D., Van den Bulck, H., Van den Heurck, W., & Van Hove, G. (2021). I am not your metaphor: frames and counter-frames in the representation of disability. *Disability & Society*, 1-19.
- Goffman, E. (2014). *Damga: örselemiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar* (Ş.. Geniş, L. Ünsaldı & S. N. Ağırnaslı, Çev.). Heretik Yayınları.
- Goldfarm, B. & Armenta, J. E. (2017). Articulating vulnerability and interdependence in networked social space. K. Ellis & M. Kent (Eds.) içinde, *Disability and Social Media Global Perspectives* (ss. 161-175). Routledge.
- Gonzales, L., Davidoff, K. C., Nadal, K. L., & Yanos, P. T. (2015). Microaggressions experienced by persons with mental illnesses: An exploratory study. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(3), 234-241.
- Göregenli, M. (2018). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. K. Çayır, M. Ayan Ceyhan M. (Eds.) içinde, *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* (ss. 17-27). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gül, İ. I. (2015). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (der.) içinde, *Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler* (ss. 31-44). Karekök Yayınları.
- Harris, L. (2017). Exploring the effect of disability microaggressions on sense of belonging and participation in college classrooms. *All Graduate Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/6712>
- Hughes, B., & Paterson, K. (2011). Sakatlık sosyal modeli ve kaybolan beden: bir yeti yitimi sosyolojisine doğru. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 63-80). (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Imrie, R. (2011). Sakatlayıcı çevre tasarımı. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden bakmak* (ss. 325-362). (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kara, Z. (2017). Dijital sosyoloji. *Sosyoloji Divanı*, 5(9): 9-20.
- Kattari, S. K. (2020). Ableist microaggressions and the mental health of disabled adults. *Community Mental Health Journal*, 56: 1170-1179.
- Keller, R. M., & Galgay, C. E. (2010). Micro-aggressive experiences of people with disabilities. Derald Wing Sue (Ed.) içinde, *Microaggressions And Marginality: Manifestation Dynamics, And Impact* (ss. 241-268). John Wiley & Sons, Inc.
- Korkmaz, A. (2015). Yeni toplumsal hareketler ve twitter. Selva Ersöz Karakulakoğlu & Özge Uğurlu (Eds.) içinde, *İletişim Çalışmalarında Dijital Yaklaşımlar Twitter* (ss. 93-116). Heretik Yayınları.

- Langvad, S. (2018). Birleşmiş Milletler Engelli hakları sözleşmesi ile engellilik temelli ayrımcılıkla mücadele. Eşit Haklar İçin İzleme Derneği (yay. haz.) içinde, *Engelli Hakları Konferansı Engellilerin Adalete Erişimi* (ss. 39-47). Ceylan Matbaası.
- Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2019). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 1-16.
- Madran, H. A. D. (2018). Temel beklenti etkisi: kendini gerçekleştiren kehanet. K. Çayır, M. Ayan Ceyhan (Eds.) içinde, *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 29-40). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, çev. Selahattin Turan, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morison, T. (2019). *Ötekilerin kökeni* (C. Demirdoğdu, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Nazlı, A. (2012). Öteki beden: bir ötekilik biçimi olarak engelli beden ve engellilik. *Sosyoloji Dergisi*, (27), 15-32 .
- Pierce, C., Carew, J., Pierce-Gonzalez, D., & Willis, D. (1978). An experiment in racism: tv commercials. C. Pierce (Ed.) içinde, *Television and Education* (ss. 62-88). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ryan, D., & Scura, A. (2011, Spring). Disability microaggressions in higher education. *American College Personnel Association (ACPA) Standing Committee on Disability Newsletter*, 2-9.
- Schnapper, D., (2005). *Sosyolojik düşüncenin özünde öteki ile ilişki* (A. Sönmezay, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Schriner, K. (2011). Sakatlık çalışmaları perspektifinden sakat istihdamı sorunları ve politikaları: bir uluslararası yaklaşım. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 269-298) (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Shakespeare, T. (2011). Sakatlık sosyal modeli, D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Eds.) içinde, *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak* (ss. 52-62). (F. B. Aydar Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Solorzano, D., Ceja, M., & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 69(1/2), 60-73.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sue, D. W., Nadal, K. L., Capodilupo, C. M., Lin, A. I., Torino, G. C., & Rivera, D. P. (2008). Racial microaggressions against Black Americans: Implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 330-338.
- Şentürk, Ü. (2017). Yeni toplumsal bir metin olarak internet, *Sosyoloji Divanı*, 5(9): 21-44.
- Şişman, Y. (2012). Özürlülük alanında kullanılan kavramlar üzerine genel bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(28), 69-85.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2002). *Türkiye özürlüler araştırması*. <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf> Erişim: 27.10.2020
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2010). *Özürlülüğe dayalı ayrımcılığın ölçülmesi araştırması*. Yorum Basın Yayın.
- Thelwall, M., & Levitt, J. M. (2020). *Retweeting Covid-19 disability issues: Risks, support and outrage*. *El profesional de la información*, 29(2), e290216
- Tosuner, A. (2015). İnternet aktivizminde Twitter'in stratejik konumu. Selva Ersöz Karakulakoğlu & Özge Uğurlu (Eds.) içinde, *İletişim Çalışmalarında Dijital Yaklaşımlar Twitter* (ss. 117-143). Heretik Yayınları.

- Tuncer, E. (2017). İnci Eviner’de “Ulusal Zindelik”: beden, mekan ve mimarlığa dair bir eleştiri. S. Yardımcı (Ed.) içinde, *Beyond.İstanbul Mekanda Adalet ve Sakatlık* Sayı 1 (ss. 82-89).
- Turner, B. S. (2019). Sosyoloji ve beden. İrfan Kaya (Çev. Ed.) içinde, *Beden ve Toplum* (ss. 33-56). (İ. Kaya & M. B. Bulut, Çev.). Nobel Akademi Yayınları.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu (2016) (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6701.pdf>)
Erişim: 05.11.2020
- WHO. (2011). *Dünya engellilik raporu*, <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/D%C3%BCnya-Engellilik-Raporu-2011.pdf> Erişim: 28.10.2020
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalarda yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yumul, A. (2018). Ötekiliği bedenlere kaydetmek. K. Çayır, M. Ayan Ceyhan (Eds.) içinde, *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 89-96). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.



Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

DOI:10.47105/nsb.915992

Atf/Citation: Öztürk, N. (2021). Design-based self-study; Is one's philosophy of education fixed? *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 191-212.

Design-Based Self-Study; Is One's Philosophy of Education Fixed?


^aNesrin Öztürk¹

^aAssistant Professor, İzmir Democracy University, Turkey

Abstract

Educational philosophies pertain to teachers' perceptions, beliefs, and values about teaching and learning. They are teachers' reference points for instructional effectiveness. In this study, I examined my own case to manage a dissatisfying incongruence between my educational philosophies and instructional practices. For this purpose, I employed self-study methodology with design-based research methods and analyzed instructional instances which reflected a divergence from my dominant philosophies via thematic analysis. I realized that I applied different educational philosophies at different stages of the class. For syllabus design, I employed traditional philosophies to meet departmental expectations. However, I taught the class mostly via Progressivism and Reconstructionism for pre-service teachers' professional development. The fact that I could not reflect my educational philosophies satisfactorily created an instructional dissatisfaction; therefore, I made instructional changes throughout the class to manage it. Initially realizing pre-service teachers' traditional perceptions of teaching, I taught by Reconstructionism and Existentialism to broaden their perspective. However, pre-service teachers' class participation was low and to assess their internalization of content, I adopted Progressivism. As pre-service teachers analyzed a language teaching class, I also recognized their traditional beliefs about learning. This realization led me to examine the context of the study. For a long time, the Turkish education system reflected characteristics of Perennialism and Essentialism. It is only recently that Progressivism was adopted. In this context, Existential and Reconstructionist teaching would not be effective, and I diverted to Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism. Therefore, I could teach for my students' learning habits, professional development, and workforce demands. On the last weeks, Existentialist and Progressivist principles were vivid in my class because I value training autonomous, well-educated, and critical thinkers. I could not teach this class as I would ideally do because of my course design as well as characteristics of the context and stakeholders, yet met course objectives.

Keywords: educational philosophy, self-study, design-based research, instruction, teacher trainer

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:**  Nesrin Öztürk, İzmir Democracy University, ozturknesrin@gmail.com, Türkiye

Gönderim Tarihi/Received: 14.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 30.06.2021

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.12.2021

Telif hakkı: © 2021 Öztürk. Bu lisans, yazarın orijinal yaratıcı olarak atfedilmesi ve yeniden kullanımın ticari olmayan amaçlarla, yani araştırma veya eğitim amaçlı kullanımla sınırlı olması koşuluyla, kullanıcıların makaleyi kullanmasına, çoğaltmasına, yaymasına veya görüntülemesine izin verir.

Copyright: © 2021 Öztürk. This licence permits users to use, reproduce, disseminate or display the article provided that the author is attributed as the original creator and that the reuse is restricted to non-commercial purposes i.e. research or educational use.

Tasarım Temelli Öz Araştırması: Eğitim Felsefesi Sabit midir?

Öz

Eğitim felsefesi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye dair algıları, inançları ve değerleri ile ilgilidir. Bunlar, öğretim etkinliği için öğretmenlerin referans noktalarıdır. Bu çalışmada, eğitim felsefem ve öğretim uygulamaları arasındaki rahatsız edici bir uyumsuzluğu yönetmek için kendi durumumu inceledim. Bu amaçla, tasarım temelli araştırma yöntemleriyle öz araştırma metodolojisini kullandım ve baskın felsefelerimi yansıtmayan öğretim durumlarını tematik analiz yoluyla inceledim. Bulgularım, dersin farklı aşamalarında farklı eğitim felsefeleri uyguladığımı ortaya koydu. Bölüm beklentilerini karşılamaya yönelik hazırlanan öğretim programı geleneksel felsefeleri yansıtırken, öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek için İlerlemecilik ve Yeniden Yapılandırıcılıktan etkilenmiştir. Eğitim felsefelerimi tatmin edici bir şekilde yansıtamamam, öğretim açısından kişisel bir memnuniyetsizlik yarattı ve bu memnuniyetsizliğimi gidermek için ders boyunca öğretime dair değişiklikler yaptım. Başlangıçta öğretmen adaylarının geleneksel öğretim anlayışını fark ettiğimden onların bakış açılarını genişletmek amacıyla Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluğu kullandım. Fakat bu dersler boyunca öğretmen adaylarının derse katılım oldukça düşüktü ve ders içeriğini kavrayışlarını değerlendirmek için İlerlemeciliği benimsedim. Öğretmen adaylarının öğretim analizini inceledikten sonra, onların öğrenmeyle ilgili geleneksel inançlarını da fark ettim. Bu farkındalık beni çalışmanın bağlamını incelemeye yöneltti. Uzun bir süre Türk eğitim sistemi Daimicilik ve Esasicilik özelliklerini yansıtmıştır. İlerlemecilik ise son zamanlarda benimsenmiştir. Bu bağlamda, Varoluşçu ve Yeniden Kurmacı öğretimin etkili olamayacağını görüp Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık ilkelerine yönelerek öğretim yaptım. Böylelikle öğrencilerimin öğrenme alışkanlıklarına hitap ederek, mesleki gelişimlerini iş gücü taleplerine cevap verebilecekleri şekilde destekledim. Özerk, iyi eğitilmiş ve eleştirel düşünen öğretmenlerin yetiştirilmesine değer verdiğimden son haftalarda Varoluşçu ve İlerlemeci öğretim uygulamalarına ağırlık verdim. Öğretim tasarımımanın yanında bağlam ve paydaşların özellikleri gibi dış etkenler nedeniyle bu dersi ideal olarak kabul ettiğim şekilde öğretilmedi.

Anahtar Kelimeler: eğitim felsefesi, öz araştırması, tasarım temelli araştırma, öğretim, öğretmen eğitimcisi

Introduction

Teachers' conception of philosophy pertains to human experiences that relate to education. It is embedded in a comprehensive and consistent set (Conti, 2007) of perceptions, beliefs, understanding, and values (Atai & Mazlum, 2012) about teaching and learning (Taylor & Tisdell, 2000). That is, an understanding of the purpose of education, roles of the teacher and students, the conceptualization of (individual) differences or positionality, and the primary lens in analyzing human needs (Taylor & Tisdell, 2000) can relate to philosophies of education. Accordingly, teachers' educational philosophies might not only guide their actions (Ryan, 2007 as cited in Atai & Mazlum, 2012) but also constitute a moral and social compass (Petress, 2003 as cited in Atai & Mazlum, 2012) for their profession.

Educational philosophies might be abstract concepts; however, '[t]hese abstract concepts are operationalized in the classroom by one's teaching' (Conti, 2007, p. 21). While revealing content to students, teachers' behaviors and actions are key indicators (Atai & Mazlum, 2012) of educational philosophies although they may not always articulate them, well (Taylor & Tisdell, 2000). Taylor and Tisdell (2000) argued that teachers' defining their educational philosophy is important not only to reveal their beliefs about teaching and learning but also to critically examine instruction. That is, when teachers systematically reflect on their educational philosophies, they can analyze (Conti, 2007) the discrepancies between assumptions and realities (Taylor & Tisdell, 2000) which in return, can inform and improve their instruction.

Scott et al. (1994) emphasized that teachers' reflection is crucial for their instructional practices and Schon (1983 as cited in Scott et al, 1994) made a 'distinction between knowing-in-action and reflection-in-action' (p. 2). Knowing-in-action pertains to tacit recognition of theories, judgment, and skillful performance in the classroom whereas reflection-in-action is 'a more critical function of questioning the assumptional structure of knowing-in-action' (p. 3). Adapting Schon's idea of reflective practitioner, Russell (2018) also highlighted the importance of critical reflection. To him, it is an extension of critical thinking and 'a reasoning process to make meaning of an experience' (Russell, 2018, p.6). As teacher educators, critical reflection

asks us to think about our practice and ideas and then it challenges us to step-back and examine our thinking by asking probing questions. It asks us not only delve into the past and look at the present but importantly it asks us to speculate about the future and act (p.6).

Problem and Purpose of the Research

As a teacher educator, I always felt confident with knowing-in-action; however, I sometimes felt dissatisfied and incapacitated with the things that I was supposed to do in the classroom as a teacher educator. At that time of the study, I taught a methodology class to pre-service teachers and thought that my students did not have enough opportunities and space to critically become their best versions. They merely aimed to consume and repeat authorities' voices verbatim to manage institutional requirements and I felt

that my instruction might not be effective to help my students develop personal voices and philosophies. That is because when I incorporated critical questions and reflection moments into my instruction, they kept reserved. Also, I never heard any challenging comments regarding my teaching even when their participation was low. Simultaneously, my instruction did not offer me new perspectives but somehow suppressed my voice. I was supposed to teach the fundamentals and implement mainstream instruction that might not reflect my philosophies but serve for the departmental norms.

Due to my philosophical orientations and research interests, it was difficult for me to differentiate whether it was me creating such a gloomy scenario or there was something else that led to my dissatisfaction. Therefore, I took initiatives to reflect on my educational philosophies and examine how well I practiced them during my classes. I also examined the factors that impacted my instructional decisions and practices to manage my instructional dissatisfaction. In this study, I will specifically examine the following questions:

- (a) To what extent can I enact my dominant philosophies of education?
- (b) What are the possible reasons for the incongruence between my philosophies of education and instructional practices?
- (c) How do I manage my instructional dissatisfaction?

Literature Review

For teachers' reflective practices, educational philosophies (Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionism, and Existentialism) can set frameworks. In the following, the basic principles of each philosophy that relate to purposes of education, components of curriculum, focus of instruction, as well as roles of students and teachers will be reviewed. An understanding of educational philosophies may set a ground for mitigating instructional dissatisfaction that this study was designed for.

Major Educational Philosophies

Perennialism and Essentialism might be the oldest philosophies. Perennialism focuses on students' understanding of Western great ideas for problem-solving (Cohen, 1999). Everlasting ideas and enduring truths are crucial (Cohen, 1999); therefore, studying great past works of literature, philosophy, history, and science, cultivation of intellect (Cohen, 1999), developing reasoning, and information processing is the focus of teaching (Deryakulu & Atal-Köysüren, 2018; Scott et al., 1994). As education functions 'as a sorting mechanism' (Sadler & Zittleman, 2008, p. 207), intellectually gifted individuals are trained for leadership positions and the rest is provided with vocational training (Sadler & Zittleman, 2008). For this task, the teacher decides on the knowledge and helps students gain expertise in different discipline (Scott et al., 1994).

Essentialism, another traditional philosophy, is relatively more libertarian compared to Perennialism. Instead of limiting educational opportunities to gifted individuals, it focuses on teachers' transmission of common core knowledge to students in a systematic and disciplined way to develop intellectual and moral goods (Cohen, 1999; Taylor & Tisdell, 2000). The curricula are composed of

essential knowledge and skills that can be obtained from both historical and contemporary works (Apps, 1973) as well as academic rigor (Cohen, 1999). Unlike Perennialists, Essentialists accept that the core curriculum may change since schools aim to prepare students for real life. That is, education should be practical and help students develop literacy and rational powers via inquiry and experiential learning (Taylor & Tisdell, 2000). To Scott et al. (1994), teachers' role is to distinguish what is essential and not. Imposing an authoritarian character to teachers as in Perennialism, Essentialists focus on transmitting the culture via subject-matters of the physical world (Apps, 1973; Cohen, 1999).

Advancements in industry and science during the last centuries impacted education and contemporary philosophies that help individuals meet the demands of the new area emerged. One of them is Progressivism and its main purpose is to liberate learners to improve society by analyzing and reconstructing past and current experiences (Scott et al., 1994). Education focuses on the child as a whole rather than the content or the teacher (Cohen, 1999). Children's first-hand experiences, experimentation, questioning and thinking, as well as problem-solving skills are crucial for making meaning (Cohen, 1999). Therefore, teachers' providing students with the opportunities to manifest such skills is also important. That is why, teachers make decisions with students and have the curriculum shaped by students' interests and questions. In such classrooms, teachers use scientific methods and books are tools supporting learning (Cohen, 1999).

While industrialization and technology keep advancing and help a small group with their capitals, some groups have been marginalized. As a reaction to their being oppressed for various reasons, Reconstructionism emerged. Reconstructionism focuses on reconstructing education to create a better social order and worldwide democracy via social reforms (Cohen, 1999; Scott et al., 1994). Reconstructionists believe that there is no absolute truth or value; however, they exist as the products of collaborative thinking. Therefore, the collective mind is the end and means of education (Mosier, 1951) and students can learn best via communication of multiple perspectives (Deryakulu & Atal-Köysüren, 2018), inquiry, dialogue, critical consciousness, and community-based learning (Cohen, 1999). Students' dealing with controversial issues and taking social actions on real problems leads to learning which Mosier (1951) calls social self-realization.

Following the World War II, a part of humanity started to search for a genuine meaning while technology, science, and industrialization led to destruction. While Reconstructionism aims for the advancement of social groups and democracy, Existentialism focuses on individuals and their essence which is chosen or designed by themselves. In relation, education is to help individuals achieve self-fulfillment or self-actualization via individual choices, free will, and responsibility (Apps, 1973). For existentialists, learners' emotions, cognitions, and actions are important; therefore, teachers' role is to help students understand themselves and promote freedom, autonomy, as well as the responsibility of choice (Deryakulu & Atal-Köysüren, 2018; Yılmaz et al., 2011). For this task, self-directed learning, discovery, and experiential learning can be implemented (Fries, 2012). Moreover, cooperation, group tasks, and communication is valued for growth (Zinn, 2004). The focus of the curriculum is the subjects of personal

choice (Cohen, 1999), broadening learners' life experiences as well as perspective via these choices (Yılmaz et al., 2011).

Recognizing such a set of philosophies in practice is important for practicality and effectiveness of instruction. Also, understanding the nature of teacher education pedagogy is important as the specific context will enable or limit the operationalization of these philosophies.

Teacher Education Pedagogy

Teacher education pedagogy is a 'co-produced enterprise' of an assemblage (Hordvik et al., 2020, p.2). It is composed of (a) teacher educators' knowledge, experiences, and beliefs, (b) pre-service teachers' knowledge, experiences, and investments, (c) the physical space including materials and equipment, (d) the discourse reflecting teacher educators' and pre-service teachers' expectations, and (e) traditions of the university, program, and courses (Hordvik et al., 2020). That is, teaching and learning is co-produced through relations and interactions of these elements in the classroom; however, they may also bear dilemmas which may produce unmanageable and influential changes in teaching.

Teacher educators face dilemmas whose nature is complex and competing (Donnell, 2010). They may experience tension between for example, covering or uncovering curriculum, waiting for students' critical thinking and participation versus delivering them critical ideas, helping students reconstruct previous experiences into new understandings while simultaneously helping them value previous experiences, advocating for pre-service teachers' professional development and evaluating their competencies (Donnell, 2010), taking a position as an expert or being a discussion leader, and covering the fundamental readings in the course or studying student-teachers' practices (Bullough, 2008).

To Donnell (2010), teachers' dilemmas may be a dynamic practice and promising research area. This is because such research can contribute to the development and expertise of teacher educators (Donnell, 2010). Such studies might be carried out in various methodologies including self-study (Bullough Jr., 2008; Donnell, 2010; Hordvik et al., 2020) .

Conceptual Framework of Self-Study

Self-study focuses on self and improvement. To Hamilton and Pinnegar (1998), self-study pertains to studying one's self, actions, ideas, and *not-self*. Dinkelman (2003) stated that self-study is an 'intentional and systematic inquiry into one's own practice' (p. 8). Also, Tidwell, Heston, and Fitzgerald (2009) stated that the role of the researcher in self-study and the role of the educator are intertwined and inseparable. Through the inquiry, a teacher examines the self, roles, actions, and beliefs within the teaching environment; therefore, they can make changes for improvement (Chiu-Ching & Chan, 2009).

Build on reflective practices, action research, and practitioner research (Loughran, 2005), self-study speaks of 'experiencing oneself as a living contradiction' and aims to improve self and/or not-self while resonating with others (Whitehead 1993 as cited in Loughran, 2005, p.6). Self-study researchers aim to

enhance the congruence of their realities by making their beliefs, intentions, and actions explicit and by looking for discrepancies among these. While it is a challenge to become self-conscious, it is an important element of developing as an educator (Berry & Russell, 2013).

Reflective teaching and self-study are conceptually and practically tied (Dinkelman, 2003); such studies are self-initiated and focused (Hordvik et al., 2020), aim to understand and improve ones' practices of teacher-education, and demonstrate the interaction with students' experiences and teacher educators' practice (Russell, 2018). To Berry (2004), teacher educators can embark on self-study to investigate the inconsistencies between practices and philosophies or a particular aspect of practice for more meaningful alternatives.

Self-Study Research on Teacher-Education

Available self-studies on teacher- education examined various components of education. There is research on the effects of particular practices (e.g. Garbett & Ovens, 2012; Goodell, 2006) or models of critical reflection (e.g. Bullock, 2009; Bullough Jr., 2008; Donnell, 2010; Goodell, 2006; Kitchen, 2020). Also, some examined professional identities and practices (e.g. Allen et al., 2016; McDonough, 2017; McDonough & Brandenburg, 2012) while a few focused on human, material, and non-tangible elements that influence teacher-education practices (e.g. Hordvik et al., 2020). However, there is a lack of research that examines one's philosophies of education and reports a reconstructed system of educational philosophies for practice.

Methodology

Research Design

This research models a self-study methodology employing design-based research methods. While I engaged in self-examination of my instruction, I implemented design-based research (DBR). Therefore, I could maximize the effectiveness of my instruction and minimize my instructional dissatisfaction.

Collins et al. (2004) stated DBR aims to optimize the design in practice. Bringing a design focus and assessment of critical elements together (Dede, 2005), DBR helps test a version of a design or intervention in practice and then, revise it based on experiences and feedback until 'all the bugs are worked out' (Collins et al., 2004, p.18; Zheng, 2015). The intervention can be a type of instructional approach, assessment, and learning activity in a particular learning environment (Zheng, 2015) which evolves by multiple iterations for better outcomes (Zheng, 2015, p.400).

As Barab and Squire (2004) highlighted, DBR is a series of approaches that explains and impacts 'learning and teaching in naturalistic settings' (p.2). It focuses on complex social interactions where stakeholders share ideas and maybe distract each other, involves multiple variables such as the outcomes and system variables, involves flexible design revision, and examines different aspects of the design (Barab & Squire, 2004).

In this study, my instruction was enacted, tested, evaluated, and revised, systematically. Thus, the design -my instruction- was not an independent fixed entity but a dynamic function of various stakeholders' interplay and a response to the evidence within teaching process. Moreover, it met the characteristics of self-study (Aubusson et al., 2010) as in the following. The need for self-evaluation and instructional modification was *self-initiated*, *oriented to improvement*, and *self-focused*. Also, it was *interactive* and *validated*; I collaborated with pre-service teachers while explication of the specific context and evidence arising from assignments and observations was presented.

The study, however, may impose limitations. As a teacher educator, I was not separate from my study. That is, what I researched was my instructional decisions and actions and how I analyzed my actions reflected my understanding of teaching. They constituted two sides of a coin.

Research Context

This study took place at a state university in the western Turkey. There were 15 junior students who took the methodology class that I taught at the department of American Culture and Literature department. The class had a motive to teach English as a foreign language at different levels after they graduated. However, the department did not offer any classes on teaching and learning foreign languages. For this reason, the curriculum coordinator of the department decided to offer an elective course. Therefore, students' content and pedagogical knowledge could be improved, and I was asked to deliver that course.

That class was an introduction to learning and teaching foreign languages, specifically English. I designed the class to harmonize theory and practice; there were some fundamental readings on the syllabus to discuss and opportunities for pre-service teachers to observe English language teaching (ELT) and learning (ELL) instances, write reflection papers, design a lesson plan, develop scenarios, and examine materials.

On the first week of the semester, I asked the class to write a reflection paper on teaching and learning foreign languages to understand their initial orientations and beliefs. On the fifth week, they observed an ELT reading class and analyzed it for the roles of teachers and students, the content, as well as instructional and assessment practices. On the sixth week, we discussed the nature of Turkish education system and particularly regarding instructional elements. On the 10th week, I invited pre-service students to an ELT class. Then, they were asked to analyze the class using the previous criteria of instructional elements. Finally, on the 13th week, they were given an opportunity to reflect their understanding of ELT and submit a lesson plan.

While the previous tasks were set on the calendar, students in this class were required to do weekly readings, develop critical questions, and discuss the theory in class. For discussions, they could draw on anecdotes from their past experiences or ideals. They also studied different ELT materials regarding theories in pairs or groups and they were allowed to bring personal readings on ELT to class, if they did any. However, students in this class could not engage in rich discussions or do practical reflections about teaching

or learning foreign languages. They mostly referred to the definitions and the key terms in their readings. They got accustomed to echoing authority's voices instead of developing their personal ones. My questions aimed to explore their thinking and help them expand their perspectives; however, they kept their silence when they were not sure enough or did not do their readings.

Researcher-as-self

On the very first day of each class, I declare my philosophies of education and discuss what they mean with my students. I mostly emphasize autonomy, responsibility, freedom of choice, and critical thinking as the pillars of learning. I also emphasize care for others, respect, and continuous professional development for teaching. I position myself as a co-learner; therefore, I can show how teaching and learning interact and my students know that I am open to change, if need be.

Data Sources and Analysis

I analyzed my instructional decisions and practices, periodically regarding the notions of educational philosophies and for this, I employed thematic analysis. The themes and categories identified as in the following: (a) the nature of instructional dissatisfaction, (b) reasons and motives for instructional engagement, and (c) educational philosophies. The data coming from critical instances included my syllabus design, 3 reflection papers submitted by pre-service teachers on the 1st week (understandings of teaching and learning), 5th week (1st ELT class observation) and 10th week (2nd ELT class observation) of the class, lesson plans delivered on the 13th week, and personal instructional notes prepared for each class. Table 1 presents the themes and categories that developed findings.

I aimed to establish trustworthiness of this study by choosing the appropriate research methods, describing my instructional dissatisfaction accurately, combining multiple data sources, analyzing the data at different intervals and checking the consistency of patterns, and providing thick description of my findings (Collingridge & Gantt, 2008; Erlandson et al., 1993; Leung, 2015). Therefore, findings can enrich our understanding of the meaning (Collingridge & Gantt, 2008) regarding educational philosophies and instruction.

Findings

Divergence from Dominant Educational Philosophies

Existentialism is the main philosophy that directs my instructional actions. As seen in Table 1, I could not typically enact it. I mostly taught by the principles of Progressivism and Reconstructionism while I designed the syllabus under the influence of Perennialism and Essentialism.

Factors Initiating Incongruence between My Instruction and Philosophies of Education

I realized that at different instances of the class, I felt dissatisfied with my instructional decisions or practices because they did not reflect my educational philosophies. Different factors including expectations of

authorities, pre-service teachers' perceptions of teaching and habits of learning, and characteristics of the Turkish education system forced me to teach differently than I would ideally do. These factors and their influences are presented in the following.

Expectations of Authorities. Authorities' expectations impacted my instructional decisions and thereby, practices. Initially, I had a meeting with the curriculum coordinator (CC). At the time, the CC declared departmental expectations and I was told that their students should be prepared to meet workforce demands. Therefore, I designed the syllabus to meet departmental expectations, directly and workforce demands, indirectly. Adopting Perennialism and Essentialism, I designed a class that covered fundamental readings in the field and aimed to enhance teacher capabilities identified in national educational policies.

Pre-service Teachers' Perceptions of Teaching and Habits of Learning. Pre-service teachers' perceptions of teaching and habits of learning impacted my instructional practices. I gathered those via reflection papers that pre-service teachers submitted at different intervals. Initially, pre-service teachers held traditional philosophies and in time, some of the adopted Progressivist understanding.

The analysis of the first reflection paper submitted on the 1st week made me realize that almost all pre-service teachers held traditional (Perennialists or Essentialist) understandings of learning and teaching. They stated that teaching pertains to sharing knowledge, *transferring information*, and *instructing someone to do something* in a foreign language, professionally (N=10). In relation, learning was defined as acquiring new knowledge or skills *in academic settings from experts*. Regarding ELT, pre-service teachers highlighted speaking, listening, and grammar as core elements taught by *native-like knowledgeable* English teachers.

Perennialists or Essentialist understandings of learning and teaching were vivid on the second reflection papers. For the second reflection paper, pre-service teachers were asked to reflect upon my ELT reading class and specifically analyze the roles of teacher and students, materials, instructional techniques, and assessment procedures. Almost all papers (N=13) were written as a summary of my reading class with references to the theories or concepts covered in the class. However, they did not reflect on that class, critically. They simply stated what I should have done or not without any rationale.

During my classes, I frequently use teacher-questioning, facilitate discussions, and initiate students' self-questioning as a reflection of my educational philosophies. However, such practices were problems for some pre-service teachers. They believed 'when the teacher uses '*maybe, probably, let's think about it*' (B.), it feels uncertain and effects 'her reliability of teaching' (H.). Even S. thought that facilitating discussions would distract students and I may dominate them to think. In relation, students' questions were considered to 'interrupted the flow of the class' (H.). For this, I 'should have made a lesson plan before coming to the lesson, so it can go smoothly without questions' (Z.) and 'without any interruption as planned beforehand' (B.).

Some of my instructional decisions were also considered as taboos. For example, I sometimes talked in Turkish to assist ELLs. Nine of pre-service teachers were concerned about it and 'instead of

Turkish, I should have used body language or synonyms and antonyms' (S.). When I used native language, ELLs 'may not learn English' (E.). Moreover, I did not always use the course book assigned by the institution. I usually noted down the key concepts and had my students manage their own learning experiences; that is, they could use mobile phones to do searches in class and choose their materials to study. When they finish their studies, we got together and shared what we learnt. Although all pre-service teachers stated that the material was 'unauthentic, uninteresting, and boring', B. thought having students choose their materials to read was 'a waste of time because they have their books with them, all the time'. Moreover, S. and E. were concerned that I spent most of my time discussing the topic. I should have studied the book but 'not speaking... this part of the class aims to teach vocabulary' (S.).

The third reflection paper was submitted after pre-service teachers' on-site observation of my ELT reading class. The analysis helped me realize that some of pre-service teachers adopted Progressivism. However, some could not release traditional philosophies possibly because of their positions. When G. stated that 'language education in schools, especially in public schools, unfortunately, *has to* follow a certain route and institutional plan', their acceptance of the power dynamics became clear. In relation, while most pre-service teachers criticized instructional materials for their insufficiency, I 'should not have skipped some parts of the book and cover all sections because students will be responsible for all the book in the exam' (E.).

Finally, the very low return rate of the last assignment (lesson plans) convinced me that pre-service teachers were not ready to give upon their learning habits. At the end of the semester, I let them know that they were free to submit a lesson plan for any skills and/or topics that they would take to job interviews in the future. Only 4 of them returned a lesson plan and 3 of them were replications of the example lesson plan that we studied in class. One pre-service teacher prepared an authentic lesson plan and discussed her actions, there. The rest reported that they *were not obliged* to submit one, and they did not. Although I created an opportunity for pre-service teachers' responsible actions, they positioned me as the authority and did not take autonomous actions for their professional development.

Philosophies of Education in Turkey. Following the analysis of 2nd reflection papers, I decided to explore the Turkish context regarding the philosophies of education. This is because dominant educational philosophies probably affected our perceptions and habits of teaching and learning. Therefore, I studied available literature describing the context and research studies that focus on educational philosophies.

Since the foundation of the Turkish Republic, traditional educational philosophies whose aim is to transfer essential knowledge and skills through a standardized curriculum dominated classrooms (Aksu et al., 2010). Deryakulu and Atal-Köysüren (2018) recently stated that 'the official and sustainable philosophy of Turkish education is still ambiguous' (p.39) and different educational philosophies operate at different levels. They reported that Progressivism is recognized at the theoretical and policy level; however, instructional practices in mainstream classrooms are influenced by Essentialism and Perennialism. A

national study done by Aksu et al. (2010) similarly highlighted that traditional educational philosophies will continue to exist in future classrooms. They found that 18,226 pre-service teachers tend to possess traditional educational beliefs (Aksu et al., 2010) although Constructivism is officially transparent in the national curriculum. In a recent report, Şimşek and Kartal (2019) also argued that legal grounds for educational policies and activities were directed by Essentialism, Perennialism, and Progressivism. They analyzed the articles that relate to education in the Constitution of Turkish Republic, basic law of Turkish education, and fundamental principles of Turkish education and found that traditional or positivist understandings might dictate educational initiatives.

Research on the philosophies of education also bears a traditional and positivist understanding. Such studies are usually descriptive and identified (a) pre- or in-service teachers (e.g. Altinkurt, Yılmaz, & Oğuz, 2012; Bicer, 2013; Bingol & Kinay, 2018; Doğanay & Sarı, 2003; Ekiz, 2005, 2007) and teacher educators' (e.g. Sacli Uzunoğlu, 2016) philosophical orientations regarding some demographics such as gender, teaching experience, or majors. Or else, research found out (b) the relation of teachers' educational philosophies and various variables such as learning styles (e.g. Duman, 2008), teaching-learning conceptions (e.g. Bas, 2015), epistemological beliefs (e.g. Terzi & Uyangör, 2017), or use of educational technologies (e.g. Duman & Ulubey, 2008).

Table 1.

Data sources, analysis, and DBR procedures

<i>Time</i>	<i>Instances of Dissatisfaction</i>	<i>Motives & Reasons for Instruction</i>	<i>Instructional Actions</i>	<i>Phil. of Ed.</i>	<i>Instructional Change (DBR steps)</i>
<i>A semester before the class</i>	<p>Syllabus</p> <p><i>* Felt limited to reflect my understanding of teaching and learning</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expectations of the curriculum coordinator (CC), - Workforce demands, - Understandings of expertise in ELT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Searched for similar ELT classes, - Developed a syllabus, - Confirmed with colleagues and the CC. 	Perennialism Essentialism	<ul style="list-style-type: none"> - Integrate instructional practices for Existentialism.
<i>1st week</i>	<p>Pre-service teachers' initial reflection papers</p> <p><i>* Recognized pre-service teachers' traditional understanding of language learning and teaching</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desire to implement a best tailored-instructional design to support pre-service teachers' professional development, - Desire to initiate pre-service teachers' critical thinking on ELT, - Desire to help pre-service teacher to gain ownership of their learning to create their own professional voice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Shared their understanding of education, - Had them reflect on and discuss their understanding and experiences of ELT or ELL, - Initiated discussions about '<i>other possible perspectives and practices</i>' - Had them explain their reasoning. 	Reconstructionism Existentialism	<ul style="list-style-type: none"> - Implemented techniques including Socratic questioning, discussion through flipped-classroom, critical thinking about previous teachers' teaching experiences, discussion on pre-service teachers' critical questions submitted before class, integrating pre-service teachers' needs and interests into classes, opportunities to discuss pre-service teachers' personal readings on ELT or ELL, opportunities for pre-service teachers' self-assessment of learning.
<i>5th week</i>	<p>Pre-service teachers' 1st ELT class observation reflection papers</p> <p><i>* Recognized pre-service teachers' resistance to change their understandings of teaching and learning</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desire to improve their pedagogical knowledge. 	<ul style="list-style-type: none"> - Had pre-service teachers observe one of my ELT class, - Recorded ELT reading sessions since such a practice was not planned and did not have a space on the syllabus, - Had pre-service teachers analyze the ELT class. 	Progressivism	<ul style="list-style-type: none"> - Studied literature and research on educational philosophies in Turkey.

6 th week	<p>The Context</p> <p><i>* Recognized dominant traditional philosophies in Turkey</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desire to understand the extant dynamic in the context, - Desire to identify potential reasons for pre-service teachers' philosophies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Literature and research review of educational philosophies in Turkey. 	Essentialism, Progressivism, Reconstructionism	<ul style="list-style-type: none"> - Adjusted instruction for pre-service teachers' habits of learning, - Taught core knowledge explicitly via traditional lectures, - Provided pre-service teachers key terms to initiate discussions, - Provided ELT examples and scenarios to have pre-service teachers discuss, - Had pre-service teachers provide examples of ELT instances, problems, materials, and strategies, if any.
10 th week	<p>Pre-service teachers' 2nd ELT class observation reflection paper</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desire to initiate pre-service teachers' critical thinking on ELT, - Desire to change their echoing authority's voice verbatim, - Desire to improve their pedagogical knowledge. 	<ul style="list-style-type: none"> - Invited pre-service teachers to my class for an on-site ELT reading class observation. 	Reconstructionism Progressivism	<ul style="list-style-type: none"> - Taught core knowledge explicitly, - Had pre-service teachers reflect on their initial understandings of teaching and learning, - Had pre-service teachers discuss various ELT videos regarding the components of instruction, - Had pre-service teachers discuss my ELT reading class practices, - Had pre-service teachers reflect on previous learning experiences regarding teachers' and students' roles, - Had pre-service teachers create scenarios for divergent thinking.
13 th week	<p>Pre-service teachers' lesson plans</p> <p><i>*Few pre-service teachers took initiatives to plan ELT lessons and most copied both the format and strategies in the example one.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desire to have pre-service teachers use content to create authentic lesson plans, - Desire to support their ownership of teaching and learning responsibility, - Desire to give them the freedom to reflect their understanding of the class. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gave pre-service teachers freedom to submit (or not) a plan of what, how, why, and when to teach any English language skills or topics. 	Progressivism Existentialism	<ul style="list-style-type: none"> - Made changes on the syllabus for future, - Took instructional notes for best practices, - Added extra materials for class discussions, - Added artifacts for each week to exemplify the content, - Gave space for pre-service teachers' needs such as ELT class observations, - Added space for pre-service teachers' micro teaching of their interest.

Management of Instructional Dissatisfaction

During the methodology class at different instances, I made instructional changes reflecting different philosophies to resolve my instructional dissatisfaction and support pre-service teachers' professional development as seen in Figure 1. For this purpose, I utilized personal instructional notes, observed pre-service teachers' participation, analyzed feedback delivered on pre-service teachers' reflection papers, and identified contextual dynamics and implemented DBR. Those changes were presented in Table 1 as DBR steps.

I embarked on this journey on a traditional pathway. My syllabus design reflected the notions of Perennialism and Essentialism especially regarding the focus of the class. To reflect my professional understandings of teaching and learning, I initially planned to teach via the principles of my dominant philosophy; Existentialism.

However, I realized that pre-service teachers held traditional philosophies of teaching and learning on the first week. During the next 5 weeks, I wanted pre-service teachers to gain an ownership of their learning and develop their own professional voices. For this, I leaned on Reconstructionism and Existentialism and utilized various techniques such as Socratic teaching, critical thinking, flipped classroom, metacognitive discussions, and self-directed learning. A typical class started with a discussion where pre-service teachers' critical questions that they had submitted before class and their take-aways from extra readings on ELT were focused. After this, I posted some questions on the board rather than doing explicit teaching; therefore, pre-service teachers can build their own professional repertoire. While they answered the questions, I asked them to explain their rationale and relate it to the theories, approaches, or methods. During this practice, they could also refer to previous learning experiences, design instructional practices, and bring EFL materials for examination, if at all. They could challenge my, their very own, or others' positions in an atmosphere of critical consciousness. Therefore, the roles of teacher and students could be reconstructed; a teacher is not a flawless source of authority, and students are not passivized waiting for explicit directives. Instead, they might gain an active and directive role during the classes. I also reminded them that there are no correct but smart answers; therefore, they could do self-evaluation.

In the first period, I realized pre-service teachers did almost not participate in class discussion. To check their understanding of the content, I adopted Progressivism. Because I did not plan pragmatist practices (i.e. class observation) initially, some practical problems emerged. I could not find any volunteers instructors to host pre-service teachers in their ELT classrooms. Therefore, I had to video-record and share my reading class with pre-service teachers for their second reflection paper task. Analyzing those papers, I recognized that Reconstructivist and Existentialist teaching practices were not effective to expand their understandings of teaching and learning. They held on their initial traditional perceptions. I, therefore, took an initiative to examine current dynamics in the context for their potential influences on teaching and learning habits.

I reviewed the literature and research on educational philosophies in Turkey and recognized that the system is dominated by traditional philosophies; Perennialism and Essentialism. While Progressivism might be observed through policies, the practice might still blend Essentialism for pragmatic outcomes. Its research was also positivist and studied educational philosophies as fixed entities at a time. Realizing the long history of traditional philosophies, I had to adjust my instruction and gained an authoritative role.

During the weeks from 5 to 10, I adopted an Essentialist approach and lectured the class traditionally. Each week, I wrote down the key concepts and explained them to pre-service teachers. I also implemented some principles of Progressivism and Reconstructionism to mitigate my dissatisfaction and broaden pre-service teachers' perspectives. I provided different ELT artifacts, problems, and scenarios and had pre-service teachers discuss them. They could also contribute to the discussions by presenting any examples, materials, or anecdotes as well as bringing their take-aways if they did any personal readings as I stopped this activity.

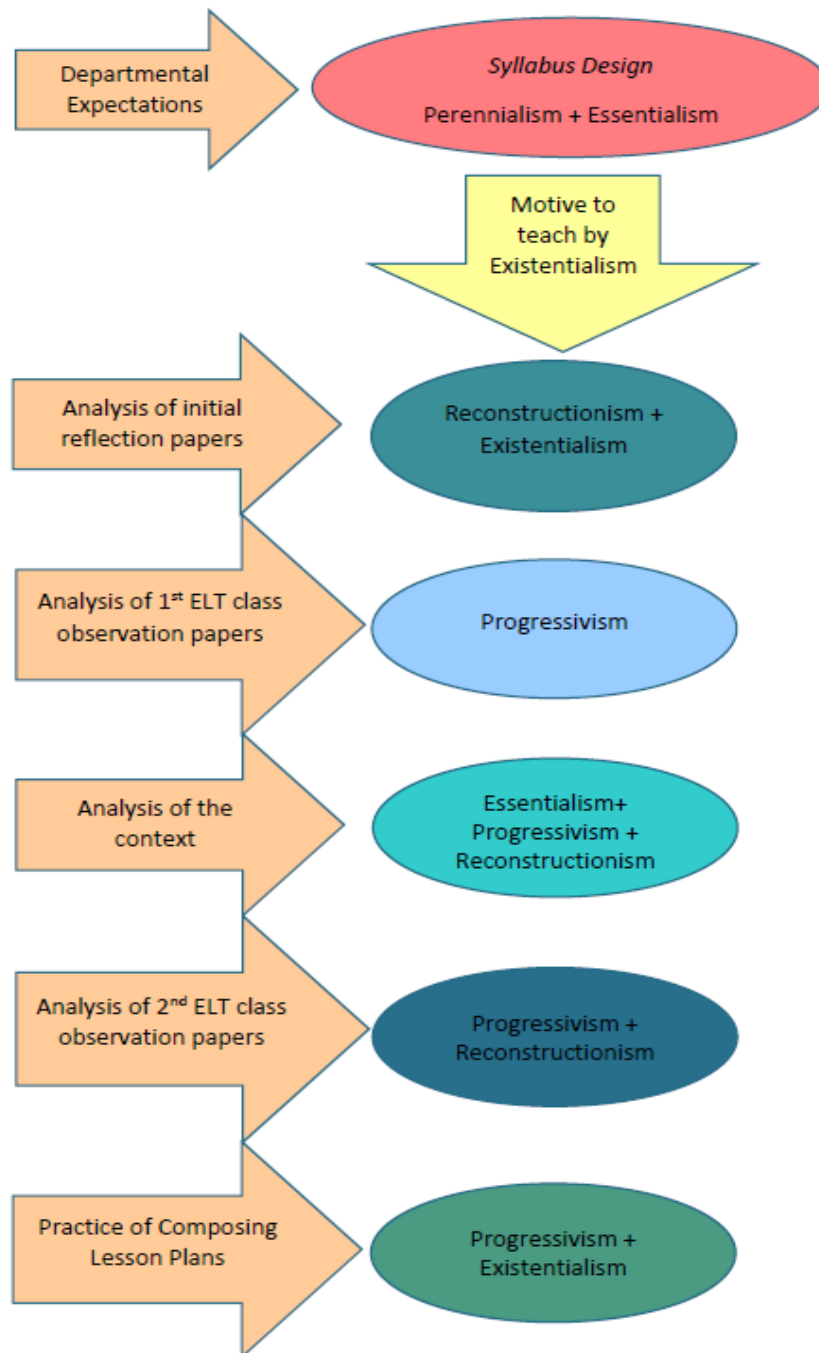
I also made some instructional changes after analyzing pre-service teachers' third reflection papers on the 10th week and I leaned on Reconstructionism and Progressivism. Analyzing the papers, I realized that most of the pre-service teachers adopted a Progressivist approach towards teaching and learning. Although they observed a similar reading class to the first one, they did not criticize the amount of questioning, use of native language, or not using the textbook. They were mostly concerned about institutional policies and specifically, exams. For the rest of the class, I continued to lecture; however, we spend more time on practicing theories. We analyzed different ELT artifacts and previous ELL experiences for the effectiveness of instructional elements including materials, roles of the teacher and students, purpose and components of language teaching, and the dynamics in the context. I asked them to improve and/or change those practices referring to the roles of the teacher or students, instructional strategies, techniques, materials, or assessment procedures.

Finally, my main goal -as a teacher educator- is to boost pre-service teachers' autonomy with ELT; therefore, I adopted Existentialism besides Progressivism at the end of the semester. I offered them an opportunity to submit a lesson plan teaching any skills or topics that they could use for their job-hunting. However, they said that this assignment was not included in the grading and prefer not to do it. While only 4 pre-service teachers submitted it, of four of 1 was authentic.

After such a rough journey, I sat alone in the classroom and decided to make changes in the syllabus and instructional delivery for the future. I decided to change readings and assignments on the syllabus and my instruction should harmonize my educational philosophies and future pre-service teachers' habits. As the context was highly influenced by traditional philosophies, such a radical change both in understandings and practices might not be feasible

Figure 1.

Change in Implementing Educational Philosophies throughout the Course



Discussion

This paper acknowledges a challenging incongruence between my educational philosophies and instruction. Experiencing myself as a contradiction, I embarked on a self-study to identify my-self and not-self (Hamilton & Pinnegar, 1998) as a teacher educator. Through experiences and reflection, I realized that

educational philosophies might not be fixed abstract entities. While they are operationalized by our teaching, instructional decisions and practices may be highly influenced by contextual dynamics and stakeholders' characteristics. My engagement in self-study taught me that it might not be practically possible and immediately effective to implement Existential teaching.

The agents and factors in the context may continuously influence one's enactments of educational philosophies. The extant context i.e., the policy and instructional history promotes Perennialism and Essentialism and pre-service teachers' philosophies, learning habits, departmental expectations, as well as workforce demands echoed such philosophies. In this context, I had to suppress my ideal understanding of teaching and learning. On the other hand, educational philosophies also constitute a moral compass (Petress 2003 as cited in Atai & Mazlum, 2012) and I could not give upon my responsibilities as a teacher-educator. It was difficult for me to deliver the class in a way that I do not believe, and it might be likewise difficult for some pre-service teachers to learn in a way that did not match their expectations and habits. Sharing the responsibility of desirability, practicality, and effectiveness of instruction with pre-service teachers (Dede, 2005), I adopted instructional principles of different philosophies which pre-service teachers felt comfortable and/or familiar with to support their professional development. As Hordvik et al. (2020) argued, the most influential external factor for my instructional modification was pre-service teachers.

Golombek (1998) stated experiential learning has its moral and affective consequences. When I experienced a low-class participation during the discussions and read pre-service teachers' instructional concerns on their reflection papers, I realized we had different philosophies and their beliefs clashed with mine. For this reason, I decided not to implement Existential teaching yet the principles of Reconstructionism and Progressivism relatively often. I think, sticking to my philosophies would be morally wrong because Existential instructional practices would, ironically, violate some pre-service teachers' learning opportunities. I might have also pushed, at least, few pre-service teachers to interact with the content differently than they would normally do. Indeed, I would violate basic principles of Existential teaching like free choice, responsibility of learning, autonomy, and self-questioning if pre-service teachers would not be ready for that. Also, this only class on ELT methodology would be a negative experience for some if they were pushed to be someone else there.

Conclusions

A classroom-assemblage influence teacher education practices and it may include different elements like stakeholders, materials, and non-tangible factors (Hordvik et al., 2020). Teacher-educators may aim to improve educational experiences and outcomes and their cooperation with pre-service teachers for instructional design and delivery may be reasonable. However, teacher education programs may be dominantly under the influence of economic factors and their compliance with such unhumanitarian forces is devastating. When faculty members imply or emphasizes workforce demands, pre-service teachers might get concerned with how to compete with other graduates and how to meet their future managers'

professional requirements. Instead of taking a self-directed path for quality teaching, pre-service teachers would expect pragmatic pills or shortcuts to learning teaching or employment. With romanticism in few teacher-educators' minds, educational realities of the masses might not be changed, easily.

It may be the external context that needs a dramatic change for humanitarian realities rather than materialism. That is, teacher education programs should be the source of change and advancement rather than being highly impacted by fluctuating economy and dominating politics. Regarding main function of universities, most tend to think that they produce qualified workforce for the market. However, teacher-educators should remember their crucial role on transforming societies and developing critical thinking skills besides educating the workforce.

Author Contributions

All authors contributed equally to the manuscript and approved submission.

Conflict of Interest Statement

The author/s confirm they have no conflict of interest to declare

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

References

- Aksu, M., Engin Demir, C., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91–101.
- Allen, J., Park Rogers, M., & Borowski, R. (2016). “I am out of my comfort zone”: Self-study of the struggle of adapting to the professional identity of a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 12(3), 320–332. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228048>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). Educational beliefs of primary and secondary school teachers. *Ondokuz Mayıs Univ. Eğitim Fakültesi*, 31, 1–19. <https://doi.org/10.7822/egt174>
- Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse University.
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2012). Iranian teachers’ views on educational philosophies of Dewey, Rousseau, and Aristotle. *The 1st Conference on Language Learning & Teaching: An Interdisciplinary Approach (LLT -IA)*, October, 1–12.
- Aubusson, P., Griffin, J., & Steele, F. (2010). A Design-based self-study of the development of student reflection. *Studying Teacher Education*, 6(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.495905>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bas, G. (2015). Correlation between teachers’ philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111–126. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4811>
- Berry, A. (2004). Self-study in teaching about teaching. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol 2, pp. 1295–1331). Kluwer Academic.
- Berry, A., & Russell, T. (2013). Seeking congruence in teacher education practices through self-study. In *Studying Teacher Education* (Vol. 9, Issue 3, pp. 201–202). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.845482>
- Bicer, B. (2013). Philosophy group teacher candidates’ preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *Anthropologist*, 16(3), 427–434. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891368>
- Bingol, U., & Kinay, I. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 68, 1636–1647.
- Bullock, S. M. (2009). Learning to think like a teacher educator: Making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 291–304. <https://doi.org/10.1080/13540600902875357>
- Bullough Jr., R. V. (2008). Teaching and reconsidering the social foundations of education: A self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/17425960801976206>
- Chiu-Ching, R. T., & Chan, E. Y. (2009). Teaching and learning through narrative inquiry. In D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research Methods for the Self-Study of Practice* (V.9) (pp. 17–33).
- Cohen, L. M. (1999). *Section III-Philosophical perspectives in education*. <http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html>
- Collingridge, D. S., & Gantt, E. E. (2008). The quality of qualitative research. *American Journal of Medical Quality*, 23(5), 389–395. <https://doi.org/10.1177/1062860608320646>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2

- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 19–35. http://www.conti-creations.com/phil_guide.pdf
- Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45(1), 5–8.
- Deryakulu, D., & Atal-Köysüren, D. (2018). The relationship between Turkish pre-service ICT teachers' educational philosophies and occupational anxieties. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(1), 33–52. <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9214-2>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi--öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321–337.
- Donnell, K. (2010). Learning to teach: A self-study of a new teacher educator's introductory education course. *Studying Teacher Education*, 6(3), 227–234. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.518493>
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203–224.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95–114.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1–11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1–12.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university*. Oklahoma State University, Oklahoma.
- Garbett, D., & Ovens, A. (2012). Being a teacher educator: Exploring issues of authenticity and safety through self-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.3>
- Golombek, P. (1998). A study of Language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447–464. <https://doi.org/10.4324/9781351129367-20>
- Goodell, J. E. (2006). Using critical incident reflections: A self-study as a mathematics teacher educator. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 221–248. <https://doi.org/10.1007/s10857-006-9001-0>
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. K. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235–246). Falmer.
- Hordvik, M., MacPhail, A., & Ronglan, L. T. (2020). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>
- Kitchen, J. (2020). Attending to the Concerns of Teacher Candidates in a Social Justice Course: A Self-Study of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 16(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1691134>

- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
- Loughran, J. (2005). Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/17425960500039777>
- McDonough, S. (2017). Taking a return to school: Using self-study to learn about teacher educators practices. *Studying Teacher Education*, 13(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365700>
- McDonough, S., & Brandenburg, R. (2012). Examining assumptions about teacher educator identities by self-study of the role of mentor of pre-service teachers. *Studying Teacher Education*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.692990>
- Mosier, R. H. (1951). The educational philosophy of reconstructionism. *Journal of Educational Sociology*, 25(2), 86–96.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Sacil Uzunoç, F. (2016). The philosophical dispositions of pre-service teachers and teacher educators. *Educational Research and Reviews*, 11(1), 30–36. <https://doi.org/10.5897/err2015.2506>
- Sadler, D. M., & Zittleman, K. R. (2008). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education*. McGraw.
- Scott, S. U. E. M., Chovanec, D. M., & Young, B. (1994). Philosophy-in-action in university teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 24(3), 1–25.
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 873–880.
- Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6–10. <http://robert-vroman.com/resources/Adult Education Philosophy.pdf>
- Terzi, A. R., & Uyangör, N. (2017). An analysis of the relationship between scientific epistemological beliefs and educational philosophies: A Research on formation teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2171–2177. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051206>
- Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (2009). Introduction. In D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research Methods for the Self-Study of Practice (V.9)* (pp. xiii–xxii). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_5
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0036-z>
- Zinn, L. (2004). Exploring your philosophical orientation. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (3rd ed., pp. 39–74). Kreiger Publishing Company.



Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

DOI:10.47105/nsb.951339

Atf/Citation: Erturk, S. & Nguyen Luu, L. A. (2021). Adjustment challenges and help seeking among Turkish international students in the United States. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 213-230.

Adjustment Challenges and Help Seeking Among Turkish International Students in the United States

^aSeda Erturk¹, ^bLan Anh Nguyen Luu

^aPhD candidate, Eötvös Loránd University, PPK, Doctoral School of Psychology, Hungary

^bAssociate Professor, Eötvös Loránd Tudományegyetem University, PPK, Institute of Intercultural Psychology and Education, Hungary

Abstract

The present qualitative inquiry examined adjustment challenges and help seeking among 15 Turkish international students (TIS) studying at various universities in the United States during their cross-cultural adjustment process. Data were gathered by means of semi-structured in-depth interviews and analyzed using thematic analysis. The results suggested that TIS experienced several adjustment challenges that affected their general well-being and satisfaction and made their adjustment process harder. According to the results, TIS initially sought help to overcome their adjustment challenges from family members, advisors, or friends. Dissatisfaction among TIS due to a lack of cultural sensitivity on the part of mental health providers negatively affected the students' help seeking from professional services. The findings of the present study may help mental health providers to address the needs of TIS effectively as a specific cultural group in multicultural settings in the United States.

Keywords: cross-cultural adjustment, help seeking, adjustment challenges, studying abroad, Turkish international students, qualitative study.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk Uluslararası Öğrencilerin Uyum Zorlukları ve Yardım Arama Davranışları

Öz

Bu nitel araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı üniversitelerden 15 Türk uluslararası öğrencinin uyum sürecinde yaşadıkları zorlukları ve yardım arayışını incelemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, Türk uluslararası öğrencilerin genel iyi oluşlarını ve memnuniyetlerini etkileyen ve uyum sürecini zorlaştıran çeşitli uyum zorlukları yaşadıklarını gösterdi. Sonuçlara göre, Türk uluslararası öğrenciler uyum zorluklarının üstesinden gelmek için önce aile üyelerinden, danışmanlardan veya arkadaşlardan yardım istedi. Ruh sağlığı sağlayıcılarının kültürel duyarlılık eksikliğinden kaynaklanan Türk uluslararası öğrencilerin memnuniyetsizliği, onların profesyonel yardım aramalarını olumsuz etkilemiştir. Bu çalışmanın bulguları, ruh sağlığı sağlayıcılarının, Amerika Birleşik Devletleri'nin çok kültürlü ortamlarında belirli bir kültürel grup olarak Türk uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almasına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: kültürlerarası uyum, yardım arama, uyum zorlukları, yurtdışında eğitim, Türk uluslararası öğrenciler, nitel çalışma.

Introduction

Intercultural contact has expanded globally, and international students, whose numbers have risen significantly in recent decades, are among those most exposed to it. According to the UNESCO Institute for Statistics (UIS, n.d.), there are more than 5.3 million international students around the world, while in the 2019–2020 academic year, the United States was the most popular choice among international students as a destination for higher education (Statista, 2020). Among students wishing to study abroad, American universities are perceived as offering high-quality education and programs in various fields (Farrugia & Bhandari, 2014). Studying abroad offers these students numerous opportunities, while at the same time it results in profound life changes and challenges (Mesidor & Sly, 2016). Sudden life changes can be expected as a result of living in a new culture, and these changes can become stressors if the international students do not have the appropriate resources to cope with them (Arends-Toth & van de Vijver, 2006; Safdar et al., 2003).

Students experience a significant cross-cultural transition process in the destination country (Ward et al., 2001), and their ability to function effectively in the new society depends on their cultural adjustment. In this context, international students need to learn new social norms, new forms of relationship, and a new language in their new cultural environment (Doucerain, 2019). Cross-cultural adjustment experiences in new settings can therefore be stressful for international students and may result in distressing symptoms such as depression, homesickness, and isolation (Mori, 2000; Nilsson et al., 2004; Pedersen, 1991; Poyrazli & Mitchell, 2020). These symptoms may affect both the general well-being and the academic attainment of international students (Chiu, 1995; Poyrazli & Mitchell, 2020).

Although international students need psychological support to deal with the problems they face during their cross-cultural adjustment processes, the literature suggests that they underuse mental health services (Mori, 2000; Tung, 2011). According to Mori (2000), among the biggest obstacles preventing students from making use of mental health services are the students' cultural values and cultural perceptions with respect to mental health. The provision of culturally sensitive counseling services that take international students' different cultural values into account is therefore essential, particularly during the students' stressful process of adjustment to the host country. Cheng et al. (1993) also emphasize that research into the unique experiences of subcultures is an important way of identifying international students' different needs, challenges, and attitudes to help seeking that arise from their diverse cultural backgrounds. Furthermore, recognizing and responding to the needs of international students who come from different ethnic, racial, and national backgrounds is also a challenge for mental health providers in multicultural settings (Tatar & Horenczyk, 2000). To address international students' needs effectively, counselors must know and understand the students and must have specific knowledge of the students' subcultures and norms (Jacob & Greggo, 2011; Yoon & Portman, 2004).

In the present study, we selected Turkish international students (TIS) as the target population for investigation due to this group's specific cultural features and the growing number of TIS in the United States. According to the latest data from the UNESCO Institute for Statistics (UIS, n.d.), there are more than 10,000 Turkish university students in the United States. Turkey is the only Muslim-majority country that has a secular constitution. While an active exchange between Eastern and Western values and attitudes contributes to the strengthening of individualism in Turkey, Turkish culture adamantly preserves its collectivist nature (Mocan-Aydin, 2000). An understanding of cross-cultural adjustment among TIS is essential, since the limited numbers of Turkish students compared to other groups of international students in the United States mean that access to social support from co-nationals during the process of adjustment to the United States is restricted (Duru & Poyrazli, 2007).

Bearing in mind the effects of the stressful adjustment process on international students, and the importance of cultural factors in the accurate identification of students' problems, a better understanding of the challenges facing TIS is essential in terms of the provision of counseling services. The objective of the present study was therefore to investigate challenges and help seeking among TIS in the United States during their adjustment process. The study addressed the following research questions:

1. What were the adjustment challenges that TIS faced in the United States?
2. How did TIS seek help to cope with adjustment challenges in the United States?

Literature Review

According to Ward et al. (2001), change and culture shock are likely to be experienced during stressful cross-cultural transition as part of the adjustment process. During this period, individuals may also experience sociocultural, psychological (i.e., in mental health status and behavior), biological, and physical changes (Berry, 1988). Due to the challenging nature of the change, the individual's mental health may be negatively affected (Berry, 1988). However, Zhou et al. (2008) emphasized that people in cultural transit are not victims of passive trauma stemming from a harmful event. In fact, they are active and responsive in solving the problems that emerge as a result of cultural transition (Zhou et al., 2008). Furthermore, Berry (2006) emphasized that an individual's resources can affect their perception of challenges during the adjustment process.

Studies have demonstrated that international students face many challenges, including social, cultural, psychological, and academic challenges. The available studies suggest that the adjustment challenges faced by TIS are similar to those faced by other international students. They include dealing with perceived discrimination (Duru & Poyrazli, 2011) and stereotypes (Burkholder, 2014); tackling language barriers (Burkholder, 2014; Duru & Poyrazli, 2007; Duru & Poyrazli 2011); overcoming academic difficulties (Kilinc & Granello, 2003); and experiencing homesickness (Kilinc & Granello, 2003).

Ward et al. (2001) emphasized how social support can reduce the stress generated by intercultural contact. Sources of social support include an individual's close networks, such as family and friends, or

professionals such as counselors and psychiatrists (Mojaverian et al., 2013). International students' help-seeking behavior may be directed toward either a formal source (e.g., professional mental health care service providers such as counselors) or an informal social support network (e.g., family members, friends, and academic advisors) (Tung, 2011), since individuals have different attitudes toward seeking help and accepting support according to their cultural differences (Ishii et al., 2017; Mojaverian et al., 2013; Shavitt et al., 2016). Bektas et al. (2009) stated that relationships with co-nationals are crucial for mental health, and that the social support that TIS receive from co-nationals during the process of adjustment to the United States is an important predictor of their successful psychological adjustment. Furthermore, the literature review showed that only one study, conducted by Kilinc and Granello (2003), focused on an examination of help-seeking attitudes among TIS. According to their findings, 33% of the TIS who participated in their study preferred to seek help from mental health services in the United States, while 50% preferred to turn to a friend as a source of psychological help. In addition, 59% of the participants stated that their source of information about mental illness was the media.

With respect to help seeking among Turks, the rule is that family members must support one another in a mutually beneficial manner (Sumer & Rasmussen, 2012). Individuals who are experiencing problems consult their families first (Imamoglu, 2003). Furthermore, Turks tend to regard the symptoms of psychological distress as akin to the symptoms of physical stress, such as headaches, heartburn, or shortness of breath, thus they seek help from physicians (Sumer & Rasmussen, 2012). Previous research has also shown that in Turkish culture (public, social networks, individuals), there is a certain stigma attached to mental illness and the use of professional mental health care services (Mocan-Aydin, 2000; Topkaya et al., 2017). Thus Turks tend not to seek help from counseling services out of a fear of being stigmatized (Topkaya et al., 2017). Furthermore, seeking help from an "outsider" would have to be a last resort for them (Sumer & Rasmussen, 2012). However, help seeking among TIS can be differentiated from that of Turks living in Turkey, since TIS are far from their families and friends, living in a new multicultural environment, and experiencing significant changes in their social networks. No less important is the fact that counseling services may be more easily accessible in the host country than they would be in Turkey.

In light of the reviewed literature, in order to address international students' needs effectively it is crucial to understand the impact and importance of cultural factors on their help-seeking behavior and on the adjustment challenges they experience. Every culture is unique, thus students' adjustment processes differ depending on the culture of origin and the host culture (Duru & Poyrazli, 2011). Mental health providers must therefore take cultural factors into consideration in order to understand and address the sociocultural adjustment challenges faced by international students. The aim of the present study was therefore to investigate adjustment challenges and help seeking among TIS in the United States.

Methodology

In order to examine adjustment challenges and help seeking among TIS during the process of adjustment in the United States, an inductive approach was adopted for qualitative data analysis, which was performed by means of in-depth semi-structured interviews. Thematic analysis was chosen as the method of data analysis, as the focus of the study was on identifying themes from the perspective of participants' experiences in the United States.

Participants

Fifteen volunteer TIS were recruited for the study via social media groups, using the purposeful sampling technique (Etikan et al., 2016). The group of participants comprised eight females and seven males living in the United States. Participants' ages ranged from 21 to 36 years old, and they were studying for various academic degrees, including bachelor's (n = 4), master's (n = 6), and doctoral (n = 5) degrees from different universities in the United States. Turkish international students living in the United States for the purposes of higher education had been residing in the host country for between one and eight years.

Data Collection

The required ethical approval for the study was obtained from the Institutional Review Board (IRB) of the university to which the author is affiliated. Demographic information about the participants, including their arrival date in the host country and their age, educational background, language competency, and marital status were recorded in the basic datasheet. The semi-structured interview protocol was developed according to the literature on the cross-cultural adjustment process (e.g., Lee et al., 2004; Ting & Hwang, 2009; Ward et al., 2001). Each participant was sent an information sheet about the study and a consent form via email. Once the participants had consented to participate in the study, Skype interviews were conducted in Turkish or English, scheduled according to the participants' preference. Each interview lasted for between 45 and 70 minutes and was audio-recorded with the consent of the participant. The participants' names were kept anonymous. Numbers were assigned to the participants from 1 to 15, while the letter P was used to represent participants.

Data Analysis

Due to its theoretically flexible and detailed approach in terms of revealing patterns, the thematic analysis method proposed by Braun and Clarke (2006) was used for the data analysis, since the focus of the present study was on identifying patterns within the experiences of TIS in the United States. Initially, the audio recordings were listened to without transcription and additional notes were made concerning the data. Following Braun and Clarke's (2006) guidelines for thematic analysis, the transcripts and the interviewer's memos and notes were subsequently read repeatedly by members of the research team, allowing them to familiarize themselves with the data and identify clustered meanings and patterns appearing across the dataset. After gaining sufficient familiarity with the data, initial codes were created to represent the meanings and patterns they contained. The different codes were then characterized into potential themes

based on their similarities, resulting in a number of candidate themes. These themes were checked against the original dataset before being reviewed so as to reach a consensus about their definition and scope. Finally, the themes were reported, supported by direct quotes from the interviews.

Trustworthiness

To reinforce the validity of the study, various methods were applied to ensure its quality and trustworthiness. The first author took notes during the interviews in order to incorporate reflexivity regarding interviewee impressions, provide additional details, and interpret results on the basis of data analysis after each interview. This enabled the first author to remember the interview sessions more accurately and to retain thoughts regarding the participants' statements. By way of an external check, an academic with experience in qualitative research then coded the transcripts of three of the interviews and compared them with the coding performed by the authors. The comparison resulted in the emergence of common themes, enhancing the reliability of the study findings.

Findings

In this section, the results are structured according to two categories — adjustment challenges and help seeking — corresponding to the two research questions posed at the beginning of the present study.

Category 1: Adjustment Challenges Among TIS

The first category corresponds to the first research question: What were the adjustment challenges that TIS faced in the United States? It addresses the challenges of adjusting to the changes faced by TIS in the United States, and their experiences in their new lives. The results showed that these challenges negatively affected the overall satisfaction and well-being of TIS, largely due to the sociocultural differences between the host culture and the participants' home culture. Language issues, academic issues, cultural distance, discrimination, homesickness, loneliness, and financial issues were the major challenges identified by the participants as making their experience of adjustment harder than they had expected.

Theme 1: Language Issues

Participants stated that their main challenge was the language barrier, especially during their first year. It negatively affected them psychologically and in terms of their interpersonal relationships. For example, due to their limited vocabulary, they were unable to express themselves correctly and had difficulty understanding others and following their teachers in the educational setting, especially in the initial transition period. Participants also reported that these challenges caused them to feel isolated, stressed, and insecure. As P7 explained: "Mostly, during the first semester, I felt really weird, stressed, and alien because I could not understand what people were talking about. I could not follow and answer them correctly due to my limited vocabulary. So I was silent." Furthermore, P15 stated: "The language barrier prevents deep relationships with local people. Because I cannot express myself fully, and I cannot joke, or we cannot

understand each other sometimes. Thus, mutual satisfaction is not as desired, and relationships do not deepen.”

Theme 2: Academic Issues

Participants reported that academic competition, fear of failure, unfamiliarity with the American education system, and excessive amounts of homework caused them to feel stressed, anxious, and hopeless. This situation not only affected them psychologically but also affected their physical health. For example, P5 stated:

The education system is utterly different than Turkey. I study hard and have a sleeping problem because of academic stress. There is no memorization system like in Turkey. In other words, it is not possible to be successful by memorizing the subjects a few days before the exam, because here we are asked not to memorize, that is, to repeat what we have learned, but to produce solutions and come up with new ideas. Therefore, I have to work for hours every day, understand the subjects and learn very well. The fear of failing as well as studying hard in this challenging education system is very stressful, and I could not find any solution to deal with it.

Theme 3: Cultural Distance

Participants reported that they perceived the many cultural differences between Turkey and the United States as sources of stress and needed a long time to learn about American norms. For example, P1 reported: “American culture is very different—food, hospitality, social norms, etc. For example, kissing a friend of the same sex is usual in Turkey, a sign of homosexuality in the United States. We learned the differences over time by living.”

Participants also reported cultural differences in relationships. They described Americans as individualistic people who maintain a greater distance in their interpersonal relationships. According to the findings, this greater personal distance caused TIS to feel lonely, dissatisfied, and homesick. In the words of P9: “When I share a problem, Americans do not care and do not want to listen. Also, I wonder something about them but cannot ask. Unlike us, Americans are distanced, superficial, and do not like sincerity.” In addition, according to the participants the absence of neighborly relations in the United States made them feel lonely, anxious, and isolated. For example, P15 explained: “Americans are individualistic. I do not even know my neighbors here. We just say hello and pass when we meet. This is so strange. If I die at home, my neighbors would not even notice.”

Theme 4: Discrimination

Participants reported being exposed to at least one incident of discrimination that caused them to feel anger. For example, P1 reported:

I was not accepted to the internship position at a company due to being an international student. Also, there is a professor in our department who only accepts American students as doctoral assistants. I think these are a kind of discrimination.

Theme 5: Misperception about Turks

Participants reported that some Americans had misconceptions about Turks and Turkey. Some participants experienced hostile reactions after the September 11 attack, mainly because of the Muslim majority in Turkey. They described feeling marginalized, humiliated, and disappointed. For example, P6 explained:

Many Americans think that Turkey is an Arab state because, in their eyes, Islam and Arabs are identical. The fact that most Turkish people are Muslims causes this misperception. Some people ask questions such as do you ride camels, is not it challenging to live by the rules of shariah, how many wives will your husband have when you get married? They do not know that Turkey is a secular and democratic country and not everyone is Muslim. As a Turkish woman wearing a headscarf, I am often mistaken as an Arab by others. Also, I was insulted as an Islamic terrorist a few times after 9/11. These attitudes make me feel nervous and anxious.”

Theme 6: Homesickness

Participants reported that being away from their families made them feel homesick. Especially during their first year, not being able to find the same kind of comfort in their new context as they experienced at home, or experiencing problems or intense academic stress, triggered homesickness among TIS. They stated that when they felt homesick, it was accompanied by feelings of depression and anxiety. For example, P13 stated: “I rarely was deeply homesick in my first year. I was alone and felt that I am not belong to anywhere. I was asking myself what I am doing here, where my home is.” Also, P4 noted: “My classes are very difficult and when I have difficulties I feel homesick and want to be in Turkey.”

Theme 7: Loneliness

Participants reported that while they shared responsibilities with their families in Turkey, having to take full responsibility for their lives on their own and being unable to find the intimacy they had expected in their friendships due to cultural differences made them feel lonely. This situation caused participants to experience emotional stress. As P8 reported: “I feel basically, alone. I have to do everything by myself. Definitely this is normal that I have to control my life myself, but sometimes I do not want to do everything alone.”

Theme 8: Financial Issues

Participants reported that the devaluation of the Turkish lira against the dollar caused financial difficulties, which they experienced with greater intensity every passing day. The situation resulted in emotional pressure and stress and also restricted the participants’ social lives. For example, P2 reported: “Turkish currency is decreasing rapidly and it cannot compare with the U.S. dollar. That makes me so stressful. I have to work to manage my life.”

Overall, the findings showed that TIS faced many different challenges in their academic and social lives in the United States. These challenges made their cross-cultural adjustment harder and negatively affected their overall satisfaction and well-being.

Category 2: Help Seeking Among TIS

The second category corresponds to the second research question: How did TIS seek help to cope with the challenges of adjustment to the United States? According to the participants, their help seeking had an impact on their overall satisfaction and well-being as a buffer against the sociocultural challenges of adjustment. Depending on the types of challenges faced during their adjustment process, TIS sought help from different sources. Two themes emerged in this category: help seeking from informal sources and formal sources.

Theme 1: Help Seeking From Informal Sources

The results showed that when dealing with sociocultural adjustment challenges in the United States, TIS preferred to seek help primarily from family members, peers, or advisors with whom they had a close relationship. Participants described having relationships with individuals from different groups, including locals, co-nationals, and other internationals.

Participants reported that their families were their main source of emotional help in overcoming the challenges they faced in the host country. This was because of their strong family bonds, the nature of Turkish culture, and the sense of trust and understanding within their families. As P3 stated:

If I have a problem or am unhappy here, I call my family. Time-zone difference restrict our relationships, but I get all kinds of support, and they motivate me because they know me best. Family is everything.

Moreover, the data analysis showed that most of the participants' best friends were Turkish, and they sought emotional help from each other. In this respect, the behavior of TIS was determined by their common language and culture, similar experiences in the host country, sincerity, a feeling of intimacy due to relatively small personal space, a sense of being understood, and mutual trust. For example, P14 reported:

I made two close Turkish friends with whom we help each other in difficult times. They understand me due to the same cultural background and speaking Turkish. We hug each other, touch or open ourselves without hesitation or even swear and cry when we are angry or happy. No one misunderstands anyone, but this is impossible with others. Unlike us, Americans and most internationals are distanced, superficial, and do not like intimacy and sincerity due to their high personal space.

Additionally, participants stated that they had to deal with serious academic stress and initially received academic support from their American and other international friends. For example, P6 stated: "For the first time in my life, I faced the feeling of academic failure. This feeling was very heavy. Fortunately, my Indian and American friends helped and motivated me. Then, I overcame with it." In addition, P10 reported:

Language, system, relations are different and stressful here. In this sense, we are in solidarity with other foreign students because we experience the same things. So, we understand and help each other. Otherwise, it is impossible to be successful alone.

Furthermore, participants reported experiencing daily hassles and receiving practical support from experienced TIS and American friends. Participants also reported that they had positive relations with their advisors, who supported them on and off campus. In the words of P9: "I prefer my experienced friends

[Turks] due to our practical thinking, or Americans who know the United States best, especially my advisor. We have a supportive and good relationship off campus as well.”

Theme 2: Help Seeking From Formal Sources

This theme refers to the extent to which students benefited from counseling services that provided professional support in coping with the challenges they faced during the adjustment process. This theme also addressed the perceptions they developed about counseling services in the United States.

Participants were adequately informed about the counseling services by their respective colleges, and their advisors directed them to counseling services when needed. In the words of P5:

Counseling service is a part of academic life here. We are informed about it by email often, and advisors direct the students in need. There was a course on “Adaptation to American Culture” in my first year. I learned a lot about the adaptation process, and how to deal with stressors. This course and my advisor’s support made me feel relaxed and comfortable about living in the United States.

Furthermore, participants living in the United States who received academic help from the school counseling services were satisfied with the support they were given. For example, P12 reported: “I applied to the counseling service for academic issues such as motivation and preparing a study plan. Counselors helped me. It was a nice motivation.”

Participants living in the United States who sought help from college counseling services for challenges other than academic challenges reported that they did not continue with the consultations because they felt that the counselors ignored their cultural norms and failed to understand them. The participants were not satisfied. As P11 noted: “Once, I applied to the counselor, but our mindset is different. The counselor did not understand me and my cultural norms. Actually, it was ineffective. It is good only for simple academic stuff, not more.” Moreover, participants who sought help from off-campus health care services also stated that they were not satisfied because the mental health provider did not understand them due to their cultural background. In this regard, P10 reported:

Adaptation was very hard. The university counselor referred me to a behavioral healthcare center. I met with the psychiatrist monthly for prescribing medication and with the psychologist biweekly. The psychologist never caught my perspective due to cultural differences. She was looking blankly at my face most of the time.

The effect of stigma on participants’ utilization of counseling services was also examined, and none of the participants reported any stigma-related concern. In fact, the results showed that TIS in the United States saw college counseling services as a part of academic life; however, for them, it was cultural insensitivity on the part of the counselors rather than academic issues per se that caused their dissatisfaction with the counseling services.

Discussion and Implications

The aim of the present study was to obtain an in-depth understanding of challenges and help seeking among TIS studying in the United States during the adjustment process. According to the findings, TIS faced many challenges while living in the United States, including language issues and discrimination. To

cope with these challenges, they sought help from different groups of individuals, depending on the situation. The findings showed that TIS turned first to their families for help and support. Help seeking from professionals was determined by the participants' perceptions of counseling services and the cultural sensitivity of the mental health providers.

Participants faced various challenges during the cross-cultural adjustment process in the United States. The findings of the present study include problems experienced by TIS that are consistent with previous studies on adjustment and acculturation among TIS in the United States (Burkholder, 2014; Duru & Poyrazli, 2007; Duru & Poyrazli 2011; Kilinc & Granello, 2003). Mori (2000) stated that the language barrier is the most common cause of stress among international students during the adjustment process. Also, Duru and Poyrazli (2007; 2011) stated that a high level of English language proficiency reduces acculturative stress among TIS and facilitates the adjustment process. Consistent with these findings, the results of the present study showed that the language barrier was an important factor in terms of both satisfaction in social life and academic achievement among TIS. Inability to express themselves fully and to understand their friends due to the language barrier hindered TIS from achieving satisfaction in their relationships. In addition, students may have experienced difficulties in understanding their teachers and actively participating in classes due to the language barrier.

In terms of their academic lives, TIS experienced intense stress due to their unfamiliarity with the education system. Academic difficulties negatively affected the students' general well-being and resulted in restrictions in their social lives. Misra et al. (2003) stated that international students who experience academic stress react more intensely to other stressors in the adjustment process. Similarly, the results of the present study showed that TIS experienced greater homesickness, especially during exam periods, due to academic stress, making the adjustment process harder.

The results also demonstrated the impacts of Turkish culture on the cross-cultural adjustment of TIS who participated in the study. Participants living in the United States perceived a significant cultural distance between Turkish and American culture. This cultural difference was felt most keenly with respect to relationships, because even though Turkey is a country that embodies both collectivist and individualist values, its collectivistic nature is preserved in terms of relationships (Mocan-Aydin, 2000). This meant that TIS perceived cultural differences, including personal distance in relationships, as a challenge in their adjustment process. The perception of cultural distance caused TIS to feel lonely, homesick, and isolated, thus negatively affecting both their psychological and sociocultural adjustment.

Moreover, the present study showed that TIS faced challenges due to the negative political discourse about Muslims in the United States caused stress and anxiety among TIS. In particular, Muslim women who were visible because of wearing a headscarf experienced verbal attacks and discrimination. This finding was consistent with earlier findings by Kilinc and Granello (2003), who emphasized that more religious TIS

were more dissatisfied and less acculturated. In other words, challenges based on political issues in the United States hindered the adjustment process among TIS.

Similar to the findings of previous studies on help seeking among Turkish students in Turkey and the United States, in the present study TIS turned first to their families for emotional help, as a culture-based attitude. Imamoglu (2003) described how Turkish culture is family centered and how close family members are the main sources of advice when addressing personal problems. Moreover, this is consistent with the finding by Burkholder (2014), who reported how TIS emphasized that their best friends were Turkish due to shared language, familiarity, and cultural background. The results of the present study were also consistent with the finding of Bektas et al. (2009), who mentioned the importance of support from co-nationals in the adjustment process among TIS in the United States.

Participants highlighted intimacy and sincerity in relationships with co-nationals as determinants for seeking emotional help from them to cope with negative feelings such as loneliness in the host country. As pointed out by Adams and Plaut (2003), the meaning of friendship varies from culture to culture. Mocan-Aydin (2000) described how Turkish culture emphasizes friendship and sharing as a feature of its collectivistic nature. Same-sex hugging, kissing, or touching are rituals among Turks, expressing love, acceptance, and understanding (Mocan-Aydin, 2000). Besides, hugging close friends is a sign of solidarity among Turkish people, and Turks who regard hugging as normal tend to perceive more reserved people as being cold (Cetin et al., 2017). Sincerity and intimacy are therefore crucial factors in terms of emotional help seeking among TIS who are accustomed to Turkish norms and collectivistic relationships.

All the participants living in the United States reported that they had learnt about their respective college counseling services from official sources. They had been informed by an email from the college and by their advisors, and, if necessary, they had even been directed to the counseling services by their advisors. Frequent exposure to such information via different channels positively affected these participants' attitudes and behavior toward the counseling services. Participants considered college counseling services as part of their academic life and sought help from the college counseling services to deal with their academic challenges. They also emphasized that they were, by and large, satisfied with these services.

At the same time, some of the TIS participants in the United States who applied to the counseling services to deal with challenges other than academic issues were not satisfied, because they felt that they were not understood by the counselors, who were unaware of their cultural norms and values. The counselors' cultural insensitivity negatively affected the participants' approach to the counseling services. Notably, the American Counseling Association (2014) emphasized that "multicultural counseling competency is required across all counseling specialties, counselors [should] gain knowledge, personal awareness, sensitivity, dispositions, and skills pertinent to being a culturally competent counselor in working with a diverse client population" (American Counseling Association, 2014, p. 8). In multicultural settings, counselors must have the qualities specified by the American Counseling Association so that, at the very

least, they can make a general cultural assessment of their clients. An overall cultural assessment is only possible with an understanding of the client's cultural framework, their identity, the cultural explanations behind their help seeking, and the cultural elements within the counselor–client relationship (Kress et al., 2010).

Limitations and Future Directions for Research

The present study had certain limitations due to the nature of the qualitative research. Our findings are based on the responses of 15 participants and should therefore be interpreted within the context of the present study. However, the study is important in terms of paving the way for researchers to conduct future studies on cross-cultural adjustment and coping strategies among TIS using various methodologies in different contexts. It is clear that many more studies are needed to compare and contrast our results using different methodological approaches such as mixed method research.

Author Contributions

All authors contributed equally to the manuscript and approved submission.

Conflict of Interest Statement

The authors have reported no potential conflict of interest.

Funding

Lan Anh Nguyen Luu was supported by a grant from the Hungarian National Research, Development and Innovation Office – NKFIH, Budapest, Hungary (K-120433).

References

- American Counseling Association. (2014). *2014 ACA code of ethics*. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=fde89426_5
- Adams, G., & Plaut, V. C. (2003). The cultural grounding of personal relationship: Friendship in North American and West African worlds. *Personal Relationships, 10*(3), 333–347. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00053>
- Arends-Toth, J. V., & van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 33–62). Lawrence Erlbaum.
- Bektas, Y., Demir, A., & Bowden, R. (2009). Psychological adaptation of Turkish students at U.S. campuses. *International Journal for the Advancement of Counselling, 31*(2), 130–143. <https://doi.org/10.1007/s10447-009-9073-5>
- Berry, J. W. (1988). *Understanding the process of acculturation for primary prevention*. Refugee Assistance Program–Mental Health Technical Assistance Center. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308441.pdf>
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 43–57). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burkholder, J. R. (2014). Reflections of Turkish international graduate students: Studies on life at a U.S. Midwestern university. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9189-5>
- Cetin, Y., Bahar, M., & Griffiths, C. (2017). International students' views on local culture: Turkish experience. *Journal of International Students, 7*(3), 467–485. <https://doi.org/10.5281/zenodo.569940>
- Cheng, D., Leong, F. T. L., & Geist, R. (1993). Cultural differences in psychological distress between Asian and Caucasian American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 21*(3), 182–189.
- Chiu, M. L. (1995). The influence of anticipatory fear on foreign student adjustment: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations, 19*(1), 1–44. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)00022-P](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)00022-P)
- Doucerein, M. M. (2019). Moving forward in acculturation research by integrating insights from cultural psychology. *International Journal of Intercultural Relations, 73*, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.010>

- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99–110. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.1.99>
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2011). Perceived discrimination, social connectedness, and other predictors of adjustment difficulties among Turkish international students. *International Journal of Psychology*, 46(6), 446–454. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.585158>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- Farrugia, C. A., & Bhandari, R. (2014). *Open doors 2014 report on international education exchange*. Institute of International Education. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/83145/InternationalStudentsUnitedStates.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imamoglu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing but distinct and complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(4), 367–402.
- Ishii, K., Mojaverian, T., Masuno, K., & Kim, H. S. (2017). Cultural differences in motivation for seeking social support and the emotional consequences of receiving support: The role of influence and adjustment goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(9), 1442–1456. <https://doi.org/10.1177/0022022117731091>
- Jacob, E. J., & Greggo, J. W. (2011). Using counselor training and collaborative programming strategies in working with international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(1), 73–88. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2001.tb00504.x>
- Kilinc, A., & Granello, P. F. (2003). Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00227.x>
- Kress, V. E., Dixon, A. L., & Shannonhouse, L. R. (2010). Multicultural diagnosis and conceptualization. In D. G. Hayes & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (pp. 558–590). Pearson.
- Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399–414. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.08.005>

- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262–282. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083269.pdf>
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137–157.
- Mocan-Aydin, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0011000000282007>
- Mojaverian, T., Hashimoto, T., & Kim, H. S. (2013). Cultural differences in professional help seeking: A comparison of Japan and the U.S. *Frontiers in Psychology*, 3, 615. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00615/full>
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 137–144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- Nilsson, J. E., Berkel, L. A., Flores, L. Y., & Lucas, M. S. (2004). Utilization rate and presenting concerns of international students at a university counseling center: Implications for outreach programming. *Journal of College Student Psychotherapy*, 19(2), 49–59. https://doi.org/10.1300/J035v19n02_05
- Pedersen, P. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19, 10–58. <https://doi.org/10.1177/0011000091191002>
- Poyrazli, S., & Mitchell, M. A. (2020). Mental health problems of U.S. students studying abroad. *Journal of International Students*, 10(1), 17–27. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1014>
- Safdar, S., Lay, C., & Struthers, W. (2003). The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada. *Applied Psychology*, 52, 555–579. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00151>
- Shavitt, S., Cho, Y. I., Johnson, T. P., Jiang, D., Holbrook, A., & Stavrakantonaki, M. (2016). Culture moderates the relation between perceived stress, social support, and mental and physical health. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(7), 956–980. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Sharon-Shavitt-2/publication/305219260_Culture_Moderates_the_Relation_Between_Perceived_Stress_Social_Support_and_Mental_and_Physical_Health/links/58a7664e92851cf0e3b97359/Culture-Moderates-the-Relation-Between-Perceived-Stress-Social-Support-and-Mental-and-Physical-Health.pdf

- Statista. (2020). Number of international students in the U.S., by country of origin, 2019/20. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/233880/international-students-in-the-us-by-country-of-origin/>
- Sumer, Z. H., & Rasmussen, P. R. (2012). Individual psychology in Turkey. *Journal of Individual Psychology*, 68(4), 411–421.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling*, 3(1), 49–62. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2000.tb00163.x>
- Ting, J. Y., & Hwang, W. C. (2009). Cultural influences on help-seeking attitudes in Asian American students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 125–132. <https://doi.org/10.1037/a0015394>
- Topkaya, N., Vogel, D. L., & Brenner, R. E. (2017). Examination of the stigmas toward help seeking among Turkish college students. *Journal of Counseling & Development*, 95(2), 213–225. <https://doi.org/10.1002/jcad.12133>
- Tung, W. C. (2011). Acculturative stress and help-seeking behaviors among international students. *Home Health Care Management & Practice*, 23(5), 383–385. <https://doi.org/10.1177/1084822311405454>
- UNESCO Institute for Statistics (n.d.). Global flow of tertiary-level students. Retrieved from http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow?fbclid=IwAR2w8lNt5AQ0VCaGRD2D3Ndl7phhgIHrG79IhubDVn6aWne4fm5_oII3CpVs
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Yoon, E., & Portman, T. A. A. (2004). Critical issues of literature on counseling international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(1), 33–44. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00359.x>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>



Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

DOI:10.47105/nsb.937091

Atıf/Citation: Yılmazlı Trout, İ. & Yıldırım, F. (2021). Lisansüstü öğrencilerinin gözünden kampüs ortamı: Bir photovoice (Fotoses) çalışması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 231-257.

Lisansüstü Öğrencilerinin Gözünden Kampüs Ortamı: Bir Photovoice (Fotoses) Çalışması

^aİnci Yılmazlı Trout¹ ^bFatih Yıldırım

^a*Doktora Öğrencisi, University of the Incarnate Word, U.S.A.*

^b*Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı bir katılımcı eylem araştırma yöntemi olan photovoice (fotoses) ile yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin kampüs kültürü ve iklimi ile ilgili algılarını incelemektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bir üniversitede verilen "Üniversite Ortamı" adlı lisansüstü dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma, hem öğrencilerin ders içeriğini teorik ve uygulamalı bir şekilde incelemelerini ve eğitimleri dahilinde birer araştırmacı olarak deneyim kazanmalarını, hem de araştırmanın sonuçlarını üniversite idaresi ile paylaşarak seslerini duyurmalarını amaçlamıştır. Bu dersin içeriği kapsamında kampüs iklimi, kampüs kültürü, öğrenci etkileşimi ve gelişimi gibi konular yer almaktadır. Bu dersi alan dokuz yüksek lisans ve dört doktora öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Photovoice ya da fotoses, özellikle katılımcı eylem araştırma yaklaşımlarında kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı, toplulukların kendilerini etkileyen sorunları fotoğraflar aracılığıyla görselleştirmesi ve topluluk bireylerinin fotoğraflar ve onlara yükledikleri anlamlar aracılığıyla sorunlarına birlikte çözüm araması ve eyleme geçmelerini sağlamaktır. Fotoses çalışması sürecinde öğrenciler kampüs ortamı ile ilgili düşüncelerini kendi çektikleri fotoğraflar ve her fotoğrafı anlatan kısa bir metin ile yansıtmıştır. Sürecin sonunda, fotoses çalışması sırasındaki deneyimlerini detaylı olarak öz-yansıtma metinleri ile sunmuşlardır. Çalışmanın verilerini fotoğraflar, fotoğrafları anlatan metinler, öz-yansıtma metinleri ve grup görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Veri analizi ise, çalışmanın katılımcı deseni ile uyumlu olarak grup görüşmeleri sırasında öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiş ve fotoğraflarda ortaya çıkan temalar belirlenmiştir. Bu temaların ışığında, öz-yansıtma metinleri üzerinde araştırmacılar analizlere devam etmiş ve çalışmanın sonucunda üç temaya ulaşılmıştır: (i) kimlik ve çeşitlilik temsili, (ii) topluluk duygusu ve (iii) destekleyici ortam. Kampüs ortamı ile ilgili olarak literatür incelendiğinde, bu literatürün odak noktasının lisans öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışma, farklı bir yaklaşımla yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin gözünden kampüs ortamını ve öğrencilerin bu ortama dair algılarını incelemektedir. Ayrıca bu çalışma Türkiye'de fazla kullanılmayan photovoice/fotoses yönteminin yaygınlaşmasına katkı sağlamak için Türkçe olarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: photovoice, fotoses, katılımcı eylem araştırması, kampüs ortamı, kampüs iklimi, lisansüstü eğitim

Campus environment through the lens of graduate students: A Photovoice study

Extended Summary

Attrition rates are a challenging issue that graduate programs face globally. Up to 50% and 50-70% of attrition rates were reported in residential graduate programs and online graduate programs, respectively (Council of Graduate Schools, 2010, 2014). Timely completion and low attrition rates are indicators of 'success' in doctoral experience from an institutional standpoint which help institutions in competing for prospective students (Lovitts, 2001). A key component of graduate student success is socialization into academic programs and institutions which can be described as successful internalization of knowledge, norms, and skills towards cultural and social attainment in academia (Twale, Weidman, & Bethea, 2016; Winkle-Wagner & McCoy, 2016). Thus, creating an environment that fosters socialization of graduate students by encouraging and supporting them for active engagement is important because campus environment provides a foundation for student behavior and the development of a university's climate (Davis & Murrell, 1993). Campus environment consists of two components that are formal organizational characteristics and campus culture. Formal organizational characteristics refer to the size, faculty, and administration which shape the institution's environment.

Campus climate refers to a cumulation of attitudes and behaviors of employees and students in terms of "access for, inclusion of, and level of respect for individual and group needs, abilities, and potential" (Rankin, 2005, p.17). It focuses on interpersonal interactions, perceptions, attitudes, and expectations (Peterson & Spences, 1990) which are key in the persistence of university community members and outcomes. Campus culture, on the other hand, provides a wholistic perspective on the organization. Within a higher education setting, culture is defined as "collective, mutually shaping patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that guide the behavior of individuals and groups" (Kuh, 1988, p.12). Therefore, understanding students' experiences and hearing their opinions about the environment they are in during their studies is key to identify the issues impacting students and to attempt necessary improvements as needed. Within this scope, the purpose of this study was to better understand education graduate students' perceptions on campus environment and climate of their institution.

A participatory action research (PAR) design was employed to explore the perceptions of graduate students on campus environment and climate in a `college environment and student development` course. The focus of the course is to gain an understanding of diverse student populations and their interactions with campus environments to prepare practitioners to adjust and adapt to new cultures. The purpose of adopting a PAR approach was two-fold: i) to explore students' perceptions of the campus environment, and ii) to increase their voice and act in the institution based on the results of the study.

PAR involves collaborative work between researchers and participants to understand an issue that is affecting participants and create change to improve the situation. PAR promotes knowledge democracy and challenges inequality by focusing on social change (Rowell & Feldman, 2019; Stern, 2019), and it is context

specific. In this study, photovoice method was used to drive the PAR process. Photovoice is a PAR method that brings photography and action research together. In this process, participants capture their perceptions, experiences, and opinions about issues that affect them on a daily basis through photographs. After taking photographs, a focus group is held with participants to share their photographs and the meanings they attach to them with the larger group. In this session, they collectively identify themes emerging from the photographs and the dialogues. At the end of the process, a public event is organized to share the photographs produced in the process with stakeholders, policy makers, and the public.

In this study, as part of the graduate course requirements, doctoral and master's level students engaged in a photovoice project focusing on how they perceive campus environment and culture. Students were given prompts to guide them in the photo taking process. For each photo they took, they were asked to provide a caption and a narrative. At the end of the project, students wrote reflection papers which constituted a data source in addition to photographs produced. The data analysis included a thematic analysis yielding three categories that are related to (i) representation of identity and diversity, (ii) sense of community, and (iii) supportive environment.

Considering the diverse student population of the university and its designation as a Hispanic Serving Institution, this study is significant to provide a deeper understanding of how graduate students perceive campus climate and culture. Most of the literature focuses on undergraduate students and how they perceive their campus environment. The findings of the study sheds light on college environment as perceived by older adult learners and provide insight on current student services and potentially how they can be improved. The participatory nature of the study allowed graduate students to have a voice in the process of raising awareness within the community and providing insightful information to student affairs and services on campus.

Keywords: photovoice, participatory action research, campus environment, campus climate, graduate education

Giriş

Yükseköğretimde öğrenci başarısının geleneksel olarak notlarla değerlendirilmesi durumu yerini giderek gelenekselin dışında, farklı yöntemlere bırakmaktadır. Günümüzde, öğrenci başarısı sadece bir etkene dayalı değil; bir bütün olarak ele alınması gereken çoklu bileşenlere dayanmaktadır. Kurumsal kültür, akademik kaynaklara erişim, öğrenci etkileşimi, fakülte üyelerinin katılımı gibi bileşenler öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasındadır. Bu durum, özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencileri için geçerlidir çünkü bu gruptaki öğrencilerin eğitiminde fakülte üyelerinden aldıkları mentorluk ve diğer yüksek lisans veya doktora öğrencileri ile etkileşimleri önemli yer tutmaktadır (Gardner, 2008). Dolayısıyla, öğrencilerin sosyalleşmesi, eğitimlerinde aktif olarak yer almaları açısından önemlidir (Weidman vd., 2001).

Yüksek lisans veya doktora eğitimine devam etmek isteyen öğrencilerin sayısı, üniversitelerin öğrenci başarısına ne derecede destek sağlayabildiklerine ışık tutmaktadır. Yüksek lisans veya doktora eğitimini tamamlayan öğrenci oranının Amerika Birleşik Devletleri genelinde yüzde 40-50 arasında olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Council of Graduate Schools, 2010, 2014), öğrencilerin sosyalleşmesi kavramını, üniversite içerisinde ve üniversiteden memnuniyetleri açısından incelemek önem kazanmaktadır (Bowen & Rudenstein, 1992; Golde, 2000; Rigler vd., 2017). Dolayısıyla, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin kampüs kültürü ve iklimini nasıl algıladıkları, öğrenci başarısı ve memnuniyetine dair bütünsel bir bakış açısı sağlar. Öğrencilerin algıları ve düşünceleri, yükseköğretim kurumları ve programlarının çeşitlilik konusunda ne kadar etkin olduklarının ölçümünün bir parçası olmuştur (Lee & Carrasquillo, 2006; Mayhew, Grunwald, & Dey, 2005; Pewewardy & Frey, 2004). Bu nedenle, anket ve grup görüşmesi yöntemleri, çok kültürlü yeterliliği güçlendiren mevcut kültürel iklimler, programlar ve pedagojik stratejilerin değerlendirilmesinde yaygın kullanılan yöntemler olmuştur (Bresciani, 2003; Echols, Hwang, & Nobles, 2002). Ancak, öğrencilerin kampüs iklimi ile ilgili sorunlarını değerlendiren çalışmaların çoğunluğu üniversite genelinde yapılmış olup, fakülte veya program bazında kampüs iklimi değerlendirmesi çok az sayıda yapılmıştır (Henry, Fawler, & West, 2011).

Literatürde görülen bir diğer eksiklik ise, kampüs iklimi/ortamı konusunun lisans öğrencilerinin algıları açısından değerlendirmeye alınmış olması ve yüksek lisans-doktora seviyesinde yapılmış çalışmaların çok kısıtlı olmasıdır. Bu noktadan hareketle, çalışmanın amacı, eğitim bilimleri fakültesinde öğrenim görmekte olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin kampüs ortamı ve iklimine dair algılarını daha iyi anlamak ve bu konu ile ilgili olarak onların kampüs genelinde gördükleri eksiklikleri idari birimlere bildirmelerine aracı olmaktır. Bu çalışmanın sonuçları, yetişkin öğrenciler tarafından kampüs ortamına dair algıların belirlenmesine ve üniversitedeki öğrenci hizmetlerine, düzeltilmesi gereken konular ve potansiyel çözüm önerileri konusunda bilgi sağlayacaktır. Çalışmanın katılımcı eylem araştırması deseni ile photovoice (fotoses) metodu kullanılarak, öğrencilerin, içinde buldukları toplulukta farkındalığı artırma ve öğrenci işleri ve hizmetleri birimlerine yönlendirici bilgi sağlanması süreçlerinde yer alma ve seslerini duyurmaları amaçlanmıştır.

Kampüs Ortamı ve Kampüs İklimi

Kampüs iklimi, bireyler, süreçler ve kurumsal kültür arasındaki etkileşim olup, akademik topluluk içerisinde bulunan bireylerin algıları ve beklentileri de dahil olmak üzere kurumun önemli bileşenlerini temsil eder (Hart & Cress, 2008; Vaccaro, 2010). Rankin (2005), kampüs iklimini öğrenci ve çalışanların “birey ve grupların ihtiyaçları, becerileri ve potansiyelleri açısından erişim, dahil etme ve saygı çerçevesinde” (s. 17) davranış, tutum ve standartlarının toplamı olarak tanımlar. Kapsayıcı bir kampüs ikliminde, farklı görüş ve davranışlar saygı ve değer çerçevesi içerisinde kabul edilir. Kampüs ortamı ise, resmi kurumsal özellikler ve kampüs kültürü olarak iki ana bileşenden oluşur. Resmi kurumsal özellikler ile kastedilen, kurumsal ortamı şekillendirmede bir temel oluşturan kurumun büyüklüğü, öğretim görevlileri ve idari birimlerdir. Oluşturduğu temel açısından kurum ortamı, öğrenci davranışı ve kampüs ikliminin gelişiminde önemli bir rol oynar (Fleming, Howard, Perkins, & Pesta, 2005). Kampüs iklimi kişiler arası etkileşimler, algılar, tutumlar ve beklentileri içerirken (Peterson & Spencer, 1990), kampüs kültürü kuruma dair bütüncül bir bakış açısı sağlar. Yüksek öğrenimde kültür, “birey ve grupların davranışlarını yönlendiren normlar, değerler, uygulamalar, inançlar ve varsayımların kolektif ve karşılıklı olarak şekillenmesini içerir ve kampüs içi-dışı olay ve etkinliklerin anlamlarının yorumlanabilmesi için bir referans çerçevesi sağlar (Kuh, 1988, s. 12-13).

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri doğaları gereği farklılıklar içerir ve bu farklılıkların başında da öğrenci demografisi ile öğrencilerin kayıtlı oldukları programdan beklentileri ve programda öğrencilerden beklentilerdir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri, yetişkin bireyler olup, okul dışında aile ve iş gibi yükümlülükleri olan bireylerdir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin kampüs etkileşimleri ve kampüs iklimi ile ilgili algıları lisans öğrencilerine göre daha farklı olacaktır. Örneğin, lisans öğrencileri için diğer lisans öğrencileriyle olan etkileşim daha önemli iken, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik başarılarında fakülte üyeleriyle ders dışı etkileşimler önem kazanmaktadır (Weidman, 2001). Bu farklılıklara dair bir başka örnek ise, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin, kampüs ile ilgili olarak inşa edilmiş çevreden çok (ya da kampüsün fiziksel özelliklerinden çok), okudukları bölümün akademik itibarı ve kariyerlerinde ilerlemeleri için sağladığı fırsatlara önem vermeleridir (Lopez del Puerto, 2011). Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerin öğrenim gördükleri programlar içinde diğer öğrenciler ve program dışında buldukları ortamla olan etkileşim ve deneyimleri inanç, tavır ve davranışlarını şekillendirerek eğitimlerine yön vermektedir.

Photovoice/Fotoses

Görsel elementlerin araştırma projelerinde veri veya projelerin farklı aşamalarında veri toplama, analiz ve sonuçların sunulması aşamalarında bir araç olarak kullanımı özellikle son yıllarda nitel araştırmalarda oldukça popüler olmuştur (Holm, Sahlström, & Zilliacus, 2018; Leavy, 2020). Görsel elementler, bireylerde duygusal bir etki oluşturarak kritik soruların oluşmasına, düşünce veya davranışların etkilenmesine yol açar (Finley, 2008; Weber, 2008). Yaygın olarak kullanılan metotlardan bir tanesi de Wang & Burris (1997) tarafından geliştirilen photovoice/fotoses, fotoğraflar ile eylem araştırmasının bir

araya geldiği ve farklı disiplinlerde kullanımı giderek yaygınlaşmaya başlayan bir katılımcı eylem araştırması yöntemidir. Bu kavramın Türkçe’de kullanımına ilişkin henüz bir fikir birliği yoktur. Türkçe literatüre bakıldığında bu kavramın fotoses (Sever ve Özdemir, 2020; Ersoy ve Avcı, 2021) ya da sesli foto (Tanhan, 2020) olarak kullanıldığı görülmüştür. Literatürde fotoses kavramı daha yaygın kullanıldığından, bu makalede hem photovoice hem de fotoses kavramları birlikte kullanılmıştır.

Katılımcı eylem araştırması, bireylerin veya toplulukların, sosyal değişimi amaçlayan bir araştırma sürecinin her aşamasına aktif olarak dahil olmalarına olanak sağlayarak, bu bireylerin veya topluluğun, onları günlük yaşamlarında etkileyen konular hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmasını ve bu süreçte bireylerin güçlenmesini amaçlar (Wang & Burris, 1997). Fotoses metodu da kelimeler yerine görseller ile insan deneyimlerine ve insanların iç dünyasına ışık tutarak araştırma sürecinde objektifliği subjektiflik ile değiştirerek, fotoğrafı çeken kişinin bakış açısına odaklanır (Chio & Fandt, 2007; Cooper, Sorensen, & Yarbrough, 2017; McNiff, 2018). Wang & Burris (1997), fotoğrafların okur-yazarlık ve dil farklılıklarını aşması özelliği nedeniyle fotoğrafları ana veri kaynakları olarak kullanmayı seçmiştir.

Wang & Burris (1997), photovoice/fotoses yöntemini, Freire’nin (2018) kritik bilinç kavramı üzerine kurarak, bir topluluğun kendi durumlarını değerlendirerek sonuçlarını paydaşlar ve karar vericiler ile paylaşabilmesinde bir araç olarak kullanabilmesi amacıyla geliştirmiştir. Bu metodun ortaya çıktığı alan kamu sağlığı olsa da zaman içerisinde yaygınlaşarak eğitim (Christensen vd., 2020; Kroeger vd., 2012; Trout vd., 2019), sosyal hizmet (Christensen vd., 2019, 2021 Sever vd., 2020), sosyoloji (Holtby vd., 2015) ve sağlık (Janes vd., 2015) gibi alanlarda kullanımı giderek genişlemiştir (Sutton-Brown, 2014). Fotoses yönteminin ana amaçları arasında, (i) katılımcılar arasında kritik bilinci aşlamak ve arttırmak, (ii) katılımcıların hayatlarını kendi açılarından istedikleri şekilde belgelemeleri için ortam yaratmak ve (iii) projenin sonuçları aracılığıyla politika yapıcı veya karar vericilere ulaşabilmektir (Latz vd., 2016; Wang & Burris, 1997, 1999). Fotoses yönteminde de diğer eylem araştırmaları süreçlerinde olduğu gibi sürece dahil olan her katılımcı birer araştırmacı olarak kabul edilir. Araştırmacının görevi sürece yön vermekten çok, katılımcıların fotoses sürecini yönlendirmelerine yardımcı olmaktır.

Fotoses süreci, araştırmacının projede yer almak üzere belli bir topluluğun üyelerini davet etmesi ile başlar. Katılımcılar belirlendikten sonra, araştırmacı tarafından katılımcılara fotoses yöntemi ve süreci hakkında detaylı bilgi verilerek buldukları topluluğun problemlerini ve güçlü yönlerini temsil eden fotoğrafların nasıl çekileceğine dair kısa bir eğitim verilir. Eğitimin sonunda, katılımcılardan odaklanmak istedikleri konuyu grup tartışması yoluyla ortaklaşa belirlemeleri istenir. Konu belirlendikten sonra, konuyla ilgili olarak kendi görüşlerini yansıtan fotoğraf çekimleri için belli bir süre verilir. Fotoses sürecinde bir diğer yaklaşım ise, projenin amacı, süresi, şartları gibi faktörlere bağlı olarak konunun araştırmacı tarafından önceden belirlenerek katılımcılara yönlendirici soru(lar) verilmesi ve bu sorular bağlamında fotoğraflar çekmelerinin istenmesidir. Fotoğraf çekim aşamasından sonra, katılımcılarla bir araya gelinerek, araştırmacının yardımıyla bir grup görüşmesi gerçekleştirilir. Bu görüşmenin amacı, katılımcıların fotoğraflarını diğer katılımcılarla paylaşması ve fotoğrafın temsil ettiği durumu sözlü olarak anlatmasıdır.

Paylaşım sırasında yaygın olarak SHOWED (çalışmanın metodoloji bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır) ya da buna benzer bir metot kullanılır. Bu paylaşımlar sonunda, fotoğraflar üzerinde tema analizi gerçekleştirilir. Analiz sürecinin amacı, sübjektif ve farklı görüşlerin ortaya çıkarılmasıdır. Dolayısıyla, bu süreçte doğru ve yanlış cevap kavramları yoktur (Latz, 2017; Milne & Muir, 2020). Grup görüşmesinin sayısı, gerekliliğe göre arttırılabilir. Fotoses sürecinin son basamağı olarak, halka açık ve konuyla ilgili paydaşların, karar verici ve politika yapıcılarının davet edildiği, katılımcıların fotoğraflarının sergilendiği bir organizasyon yapılır. Sergilenecek fotoğraflar katılımcılar tarafından belirlenir. Bu serginin amacı, katılımcılar ve davetliler arasında fotoğraflar aracılığıyla ilgili konu üzerinde bir diyalog oluşturmaktır. Bu diyaloglar sırasında, topluluğa ait fotoğraflarla yansıtılan sorunlar hakkında görüş alışverişi yapılarak, bu sorunların hangi yollarla giderilebileceği ve neler yapılabileceği tartışılır.

Sergi basamağı, fotoses sürecinin sosyal eylem planı kısmını oluşturmaktadır. Sosyal eylem aşaması, katılımcılar ve toplulukları açısından önemlidir çünkü araştırmacıların yardımıyla yürüttükleri çalışma ile fotoğrafladıkları sorunlar ve potansiyel çözüm önerilerini ilgili kişilerle paylaşarak arzu edilen değişimlerin gerçekleştirilebilmesinde atılan bir adımdır. Bu aşamanın gerçekleştirilmemesi durumunda, katılımcı grup ya da toplulukta, çalışmada sadece bilgi sağlayıcı olarak yer aldıkları hissi oluşur ve katılımcıların çalışmadan görecekları fayda kısıtlanır. Böyle bir durumda, bir katılımcı eylem araştırması prensibi olan katılımcı topluluk üyelerinin fayda görmesi engellenmiş ya da kısıtlanmış olurken, çalışmadan sadece araştırmacılar akademik yayın açısından fayda görmüş olur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, katılımcı eylem araştırması olarak planlanmış olup, Amerika Birleşik Devletleri'nin Teksas Eyaleti'nde, nüfusu çoğunluklu olarak Hispanik öğrencilerden oluşan özel bir Katolik üniversitenin eğitim bölümünde verilen "üniversite ortamı ve öğrenci gelişimi" dersi kapsamında ve bir akademik yarı-yıl sürecinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin kampüs iklimine ilişkin algılarını photovoice/fotoses metodunu kullanarak anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada kullanılan veri kaynakları, (i) fotoğraflar, (ii) her fotoğrafın yazılı bir anlatısı, (iii) yazılı görüş, (iv) grup görüşmesi kayıtları ve (v) araştırmacı notlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, "üniversite ortamı ve öğrenci gelişimi" dersine kayıtlı dört doktora ve dokuz yüksek lisans olmak üzere toplam on üç öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin üçü yabancı öğrenci statüsündedir. Dersin amacı, geleceğin uygulayıcıları olarak öğrencilerin kampüs ortamındaki nüfus çeşitliliğini ve kampüs ile olan etkileşimlerini daha iyi anlamalarını sağlayarak, bu dersten elde ettikleri kazanımlarla kariyerlerinde karşılaştıkları veya karşılaşacakları kültürel çeşitlilik karşısında adaptasyonlarını kolaylaştırmaktır. Dersin teorik kısmıyla paralel olarak, uygulama kısmında öğrencilerin fotoses metodunu kullanarak kampüs iklimi ve kültürü kavramlarını irdelemeleri planlanmıştır. Fotoses

projesi, ders müfredatının bir parçası olarak hazırlanmış olsa da öğrencilerin araştırma kapsamında katılımları gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu çalışma, her ne kadar ders müfredatının bir parçası olarak tasarlanmış olsa da üniversitenin etik kurulundan onay alınmıştır. Müfredat dahilinde yapılan bu tür projelere etik kurulların yaklaşımı üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Bazı üniversiteler etik kurul iznine gerek görmezken, bazılarında gerekli olmaktadır. Bu çalışma için, proje sonrası akademik dergilerde yayın süreçleri de göz önünde bulundurularak etik kurul onayı alınmıştır. Dönem başlangıcında, öğrencilere proje ile ilgili bilgi verilmiş ve yazılı onam formları dağıtılarak katılım durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Yazılı onam formlarında, projenin kapsamı ve süreci ile ilgili açıklama, projeye katılım tercihlerini belirtebilecekleri seçeneklerden oluşan sorular ve katılmayı kabul ettikleri takdirde bu projeden çıkacak akademik yayınlarda gerçek isimlerinin kullanımı konusundaki tercihlerine dair sorular bulunmaktadır. Araştırmaların yayın süreçlerinde geleneksel olarak katılımcı isimlerinin gizliliğinin korunması esas alınır. Ancak, eylem araştırmalarında bu yaklaşıma alternatif olarak katılımcılara proje sonrası yayınlarda gerçek isimlerinin kullanılıp kullanılmamasına dair tercih hakkı verilmektedir. Bunun sebebi, katılımcılara araştırma projesi aracılığıyla seslerini duyurmalarına olanak sağlama amacına uygun olarak yayınlarda da kimliklerini gizlemek (ve dolayısıyla seslerini kısmak) yerine seslerini yükseltmektir. Bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin bilgilendirilmiş onam formlarında belirttikleri tercihlere göre gerçek isimler yerine farklı isimler kullanılmıştır. Projede yer almayı kabul etmeyen öğrencilere müfredatın bir parçası olarak projeyi tamamlamakla yükümlü oldukları ancak bu süreçte ürettikleri görsel ve yazılı materyallerin veri setlerinden çıkarılacağı anlatılmıştır. Ayrıca, projeye katılıp katılmama durumlarının notlarını etkilemeyeceği garantisini verilerek, proje kısmının dönem bitiminde notlar açıklandıktan sonra başlayacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama: Photovoice/Fotoses Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde ana araç olarak fotoses yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak katılımcılara araştırma süreci detaylı olarak anlatılmış ve araştırma konusu, araştırmayı yönlendiren soru, kullanılan yöntem ve basamakları ile fotoses yöntemi ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken etik konular ele alınmıştır. Bu eğitim basamağının sonunda, katılımcılara yönlendirici üç soru verilmiş ve her soru için en az iki fotoğraf çekmeleri istenmiştir.

Üç yönlendirici soru şu şekildedir:

1. Öğrencisi olduğunuz üniversitenin kampüs ortamı hakkındaki düşünceleriniz, hisleriniz ve/veya deneyimleriniz nelerdir?

2. Kampüs iklimi veya kültürü ile ilgili olarak düşünceleriniz, hisleriniz ve/veya deneyimleriniz nelerdir?

3. Üniversite yönetimi ile paylaşmak istediğiniz kampüs ortamı, iklimi ve/veya kültürünü olumlu olarak etkileyecek önerileriniz nelerdir?

Gerçekleştirilen bilgilendirici toplantı sonrasında katılımcılara üç hafta süre verilerek, kendilerine verilen üç soruya yanıt olarak fotoğraf çekmeleri, her bir fotoğraf için birer başlık belirlemeleri ve fotoğrafı

anlatan kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Bunun dışında, fotoses sürecinin sonunda katılımcılardan bu süreçle ilgili olarak deneyimlerini ve düşüncelerini öz-yansıtma şeklinde yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir.

Fotoğraflama sürecinin sonunda, tüm katılımcılardan toplam 130 fotoğraf ve her bir fotoğrafa ait kısa ve açıklayıcı metinler toplanmış ve sürecin ikinci basamağı olan grup görüşmesi için hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır. Fotoses yönteminin temelinde yatan grup görüşmeleri, katılımcı eylem araştırması yaklaşımının ilkeleriyle örtüştüğü ve katılımcıları ortak bir zeminde toplayarak kolektif düşünme ve hareket etmeye yönlendirme amacıyla gerçekleştirilir. Ancak, fotoses yöntemi eylem araştırması deseni dışında farklı araştırma desenleri içerisinde ve farklı amaçlarla kullanılacak olursa, grup görüşmelerinin yerine bireysel görüşmeler tercih edilebilir. Grup görüşmesinin amacı, tüm katılımcıların, güvenli bir alan içerisinde çektikleri fotoğraflarla irdeledikleri konularla ilgili olarak açık bir diyaloga girebilmeleridir (Ersoy & Avcı, 2021). Bu açık diyaloga girebilmenin yolu, güvenli bir alanın oluşturulması ve katılan bireyler arasında bir güven duygusu oluşturulmasından geçer ki bu da süreci yönlendiren araştırmacının sorumluluğundadır. Bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin birbirlerini çalışma öncesinde de tanıyor olması ve daha önce birlikte ders almış olmaları, güven ortamı açısından bir avantaj olmuştur. Aynı güven duygusunun, araştırmayı yönlendiren kişi ile katılımcılar arasında da oluşması gereklidir. Çalışmanın parçası olduğu dersin eğitmenleri (araştırmacılar) ile katılımcılar arasında da daha önceye dayanan bir tanışıklık durumu söz konusudur. Eğitime karşı var olan güven duygusunun altında eğitimcilerin ders dışında da öğrencilere mentorluk yapması ve bölüm içerisinde genel olarak öğrencileri savunan bir kişiliğe sahip olması yatmaktadır. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, fotoses sürecinin grup görüşmeleri sırasında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu tarz bir çalışma, birbirlerini tanımayan katılımcılardan oluşan bir grupta yapıldığı takdirde, grup görüşmeleri öncesinde katılımcıların birbirlerini ve araştırmacıları tanıması için çeşitli aktiviteler ortak olarak yapılarak hem tanışma hem de belli bir güven duygusunun oluşturulması gerekir. Ayrıca, grup görüşmesi öncesinde katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılarak fotoğraflarla irdelenen konular hakkında detaylı veri elde edilebilir.

Bu çalışmada, grup görüşmesi öncesinde, katılımcılardan elde edilen fotoğraflar basılarak, fotoğrafın başlığı ve açıklayıcı metni ile sergilenmek üzere hazırlanmıştır. Bu şekilde hazırlanan her bir fotoğraf, grup görüşmesi öncesinde görüşmenin yapılacağı salonda sergilenmiş ve katılımcılardan, görüşmeye başlamadan önce sergiyi gezerek fotoğrafları incelemeleri ve ilk izlenimleri hakkında not almaları istenmiştir. Bu süreçte, katılımcılara post-it not kağıtları verilerek, fotoğrafların kendilerinde çağrıştırdığı ilk izlenimleri, düşünceleri ve/veya hisleri, fotoğraflar arasında gördükleri benzerlik veya farklılıkları yazarak fotoğrafın altına yapıştırmaları istenmiştir. Bu aktivitenin amacı, grup görüşmesine başlamadan önce katılımcıların fotoğraflarla konuyla ilgili düşüncelerini ve hislerini çağrıştırmak ve görüşmeye zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlamaktır.

Bu ilk aktiviteden sonra, grup görüşmesinin açılış konusu olarak katılımcıların gördükleri fotoğraflar hakkındaki ilk izlenimlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu sözlü paylaşımlar sırasında katılımcılar fotoğraflar arasında gördükleri benzerlikleri, dikkatlerini çeken fotoğraflar ve fotoğrafların yansıttığı

konular üzerine olan düşüncelerini kısaca anlatmışlardır. Daha sonra, her katılımcı sırayla kendi fotoğraflarını ve bu fotoğraflar aracılığıyla ne anlatmak istediklerini sunmuştur. Her katılımcının paylaşımı sonunda diğer katılımcılardan duyduklarıyla ilişkili olarak varsa soru veya yorumlarını grupla paylaşması istenmiştir. Grup görüşmesinin soru ve yorum aşaması, diyalogların zenginleşmesine ve bahsi geçen konuların daha da derinlemesine irdelenmesine olanak sağlamıştır. Görüşme süreci, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilmiştir. Ayrıca, ilk araştırmacı, görüşme boyunca gözlem yaparak saha notları tutmuştur. Katılımcılar, fotoğraflarını ve fotoğrafların temsil ettiği anlamları paylaşırken, SHOWED (Wang & Burris, 1997) metodundan yararlanmışlardır. Bu metot, altı yönlendirici soru ile fotoğrafların anlatımına yardımcı olur:

- 1- Burada ne görüyorsunuz? (What do you See here?)
- 2- Burada gerçekte ne oluyor? (What is really Happening here?)
- 3- Bunun hayatımızla ilişkisi nedir? (How does this relate to Our lives?)
- 4- Bu durum neden var? (Why does this condition exist?)
- 5- Bu fotoğraf başkalarını nasıl eğitebilir? (How could this image Educate others?)
- 6- Bu durumla ilgili olarak ne yapabiliriz? (What can we Do about it?)

Veri Analizi

Analizin ilk aşaması, grup görüşmesi sırasında katılımcılarla birlikte yapılmıştır. Tüm katılımcılar fotoğraflarını ve fotoğrafların temsil ettiği anlamları paylaştıktan sonra, katılımcılardan gördükleri ve dinledikleri fotoğraflar arasında beliren ortak noktalar veya farklılıklar hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu paylaşım sürecinde katılımcılar dikkatlerini çeken noktaları ve fotoğraflarla ilgili kendi yorumlarını anlatmıştır. Bu diyaloglar, organik olarak paylaşımcıların üniversitenin mevcut uygulamaları, gördükleri sorunlar ve bu sorunlarla ilgili olarak potansiyel çözümler ile ilgili diyalogların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Her katılımcının fotoğraflarını paylaşmasının ardından gerçekleşen diyaloglarda, katılımcılar araştırmacının süreci yönlendirmesine gerek kalmadan, fotoğraflar, görüşler ve irdelenen konular arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeye başlamıştır.

Grup görüşmesinin ardından, veri analizinin ikinci aşamasında araştırmacılar, katılımcılar tarafından belirlenen temalar çerçevesinde katılımcıların öz-yansıtma metinleri üzerinde tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) yapmıştır. Tematik analizlerin ardından, veri kaynaklı üçgenleme amacıyla katılımcıların grup görüşmesi öncesinde fotoğraflarla ilgili izlenimlerini yazdıkları post-it kağıtlar, grup görüşmesi kayıtları ve araştırmacı notları da analiz edilmiştir. Analiz sürecinin sonunda, araştırmacılar bir rapor hazırlayarak öğrencilerle paylaşarak, bulguların son hali hakkında yorumlarını, bulguların kendi görüş ve ifadelerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda geri dönüş istemişlerdir. Bu yöntem katılımcı teyidi (member-checking) görevi görmüş ve çalışmanın inanılabilirliğini sağlamıştır. Sonuç olarak, üç temada ortak karara varılmıştır.

Bulguların Yorumlanması

Makalenin bu bölümünde, ortaya çıkan temalar, katılımcı fotoğrafları ve anlatılarından yararlanarak açıklanmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların kampüs ortamı ve kültürü ile ilgili algılarının birbiriyle iç içe geçmiş üç konseptten oluştuğu bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar: (i) kimlik ve çeşitliliğin temsili, (ii) topluluk duygusu ve (iii) destekleyici ortam şeklindedir.

Kimlik ve Çeşitliliğin Temsili

Araştırmanın yapıldığı üniversitenin Katolik kimliği göz önünde bulundurulduğunda, verilerde kurumsal kimliğin ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Ancak, ilginç olan, kurumun inanç-temelli kimliği ile ilgili olarak farklı bakış açılarının olmasıdır ve bu farklılık ortaya çıkan diyalogları daha da zenginleştirmiştir. Üniversitenin inanç-temelli olması ile ilgili görüş farklılıklarının olması, öğrencilerin kendi dini kimliklerinden kaynaklanmaktadır. Katolik öğrenciler, kampüste Katolik inancının yeterince temsil edilmediğini düşünürken, diğer dinlere ait veya herhangi bir inanca bağlı olmayan öğrenciler Katolikliğin kampüsteki temsilinde bir eksiklik görmediklerini belirtmiş ve aynı zamanda, Katolik inancın kampüste baskın olmadığını da eklemişlerdir.

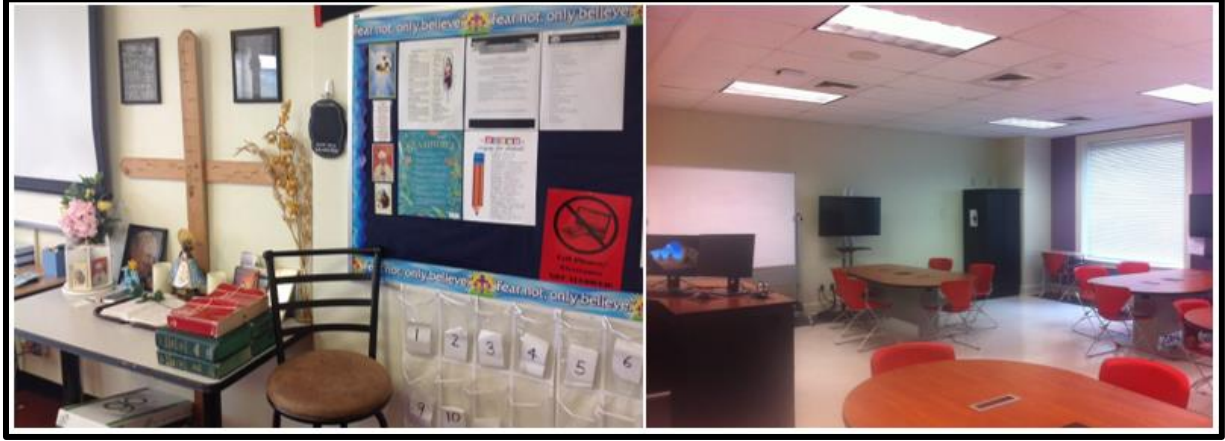
Lisans eğitimini de bu üniversitede yapan ve yüksek lisansına da aynı üniversitede devam eden Peter, okulunun Katolik kimliğini fotoğraflarında ön plana çıkartırken, aynı zamanda farklı dinleri de bünyesinde barındırdığından bahsetmiştir (Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1. Öz (Peter). Motherhouse Kilisesi'nin dış görünümü. “Katoliklik, üniversite ile bağdaştırılmış olsa da üniversite farklı din, dil, ırk ve geçmişten herkese açıktır ve güvenli bir ortam

sağlar. Kampüste çeşitliliğe olanak sağladığı için, lisans eğitimimi aldığım, yüksek lisansına devam ettiğim ve aynı zamanda çalıştığım bir yer olan okuluma gurur duyuyorum.”

Üniversite ile aynı vakfa bağlı olarak faaliyet gösteren özel bir Katolik lisede eğitimci olarak çalışmakta olan ve aynı zamanda üniversitede yüksek lisansına devam etmekte olan Salma ise, iki kurumun sınıflarından yola çıkarak kurumların Katolik kimliklerini yansıtmadaki durumlarındaki farklılığı ortaya koymuştur (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2. Salma: Katolik lise (sol) ile üniversite (sağ) sınıflarının karşılaştırması. “Lise sınıfının ortamı, okulun kimliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin, sınıf ortamına katılımları için okul çapında çaba harcandığı rahatlıkla görülmektedir. Okulun misyonu, sınıflar içerisindeki sembollerle net bir şekilde yansıtılmaktadır. Ancak, üniversite sınıflarına bakıldığında, ortamların çok farklı olduğu görülmektedir. Üniversite içerisinde, öğrenciler ortam bakımından steril bir sınıfa girmektedir. Üniversitenin Katolik kimliğine dair sınıflarda bir kanıt görülmemektedir. Bu durum, aynı vakfa ait iki okulun sınıfları arasındaki büyük farklılığı ortaya koymaktadır.”

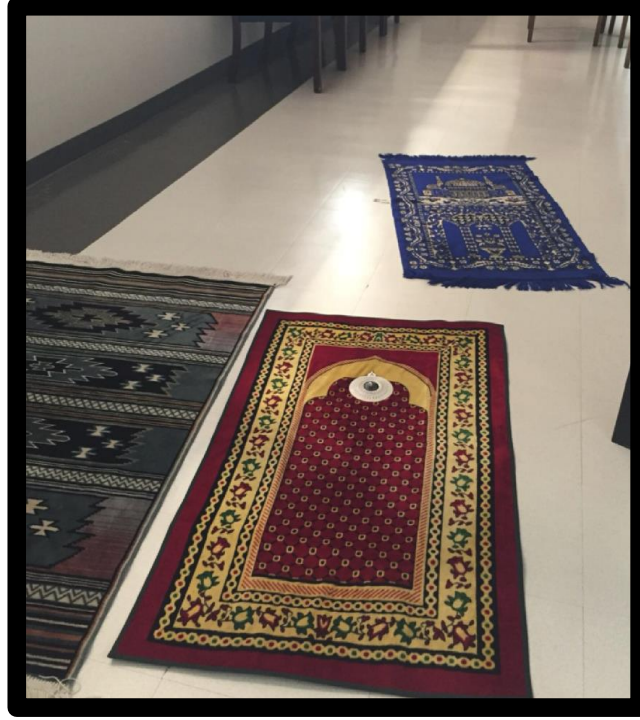
Salma, fotoğrafları aracılığıyla irdelediği bu konuyu grup görüşmesinde paylaştığında, diğer katılımcılar bu konunun daha önce hiç dikkatlerini çekmediğini belirtmiş ve bu durumun nedenlerinin neler olabileceği konusunda fikirlerini paylaşmışlardır. Bu konuyla ilgili olarak bir başka katılımcı görüşlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

Üniversite, kendini inanç temelli bir okul olarak tanıtsa da aslında tüm din ve inançları bünyesinde kabul etmektedir. Ben, okulun diğer dinlere açık olduğunu, kampüse gelip de büyük çoğunlukta Müslüman öğrencilerin olduğunu gördüğümde öğrendim (Derek).

Derek’in bu sözleri, üniversitenin din-temelli kimliğinin, kampüs dışında olanları yanıltarak, sadece Katolik öğrencilerin kabul edildiği, sıkı bir Katolik okul olduğu düşüncesine yol açabileceğini göstermektedir. Üniversitenin kayıt biriminde çalışan bir diğer katılımcı, durumun aslında tam tersi olduğunu açıklamıştır. “Üniversite, büyük oranda yabancı öğrenci popülasyonuna sahiptir ve yabancı öğrencilerin çoğunluğu da Müslüman’dır. Ayrıca, üniversite, Katoliklik yerine inançlar-arası bir kimliğe sahip olması ile gurur duymakta ve bunu ön plana çıkarmaya çalışmaktadır (Peter).” Bu diyaloglar sırasında, yabancı öğrenciler üniversitenin Katolik kimliğine dair bir paylaşımında bulunmazken, sadece kampüste kendilerini rahat hissettiklerini ve Katolik olmayan öğrenciler olarak olumsuz davranış veya

tutumlarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Katolik olmayan öğrencilerin yorumları ve çektikleri fotoğraflarda Katolikliğin sembolize edilmemesi, üniversitenin inançlar-arası kimliğine dair mesajı ile örtüşmektedir.

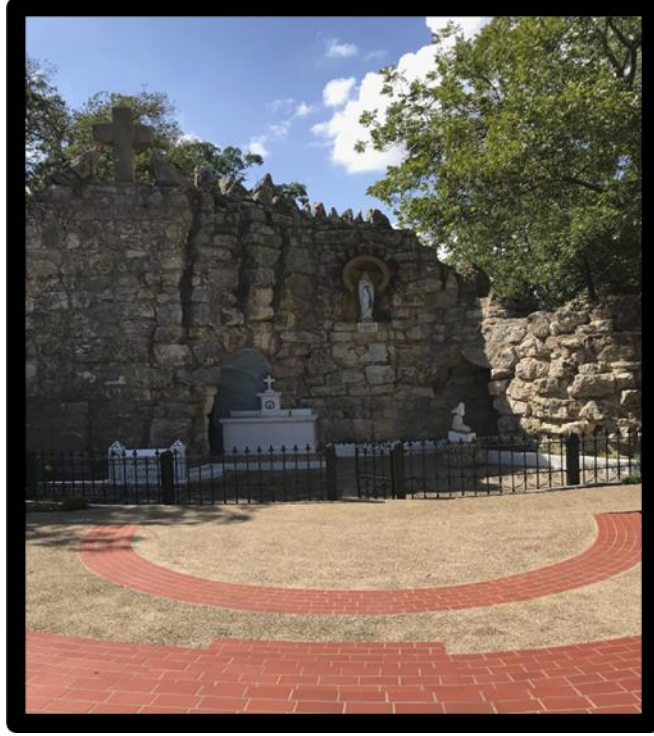
Kampüste, ibadet için odalar bulunuyor. Okulun, farklı kültür ve dinlere saygı duyması ve ibadet için özel odaların bulunması, kendimi rahat ve evdeymiş gibi hissetmemi sağlıyor. Okulda ibadetimi gerçekleştirebileceğim bir yerin olduğunu bilmek, okuldayken derslere odaklanmamı sağlıyor (Amir, Fotoğraf 3).



Fotoğraf 3. “Okulda kendimi rahat ve evde hissediyorum çünkü ibadetimi gerçekleştirebileceğim yerler var.” (Amir)

Amir’in düşünceleri, üniversitenin sadece Katolik öğrencilerinin değil, her dinden ve inançtan öğrencilerinin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak çözüm ürettiklerini yansıtmaktadır. Amir’in de dediği gibi, öğrencilerin kampüsteyken ibadetlerinin aksaması konusunda endişe duymalarına gerek olmaması, derslerine daha rahat odaklanmalarına olanak sağlamaktadır.

Öğrenciler her ne kadar farklı düşüncelerde olsalar da genel olarak hepsi üniversitenin Katolik kimliğini çok fazla ön plana çıkarmadığı konusunda hemfikirdirler. Din ve inançları ne olursa olsun, öğrenciler kampüs içerisinde kendilerini rahat hissetmekte ve istedikleri zaman ibadetlerini yerine getirebileceklerini düşünmektedir. Üniversiteyi, tüm dinleri içerisinde barındıran güvenli bir ortam olarak görmektedirler. Örneğin, Sofia, üniversitede Katolik kimliğin temsili ile ilgili olarak zor zamanlarında inancının sembollerini kampüste görmenin kendisine destek olduğunu belirtmiştir (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4. Meryem Ana. “Kendimi çok kötü hissettiğim zamanlarda, Meryem’in bilgeliğine başvururum. O’nun kampüsteki varlığı, inancımın kampüste kabul edildiğini gösteriyor.” (Sofia)

Üniversitenin farklı din ve inançları bünyesinde barındırması ve bununla ilgili olarak farklı ibadet yerlerinin bulunması gibi olumlu girişimlerinin yanı sıra göz önünde bulundurulması gereken birtakım eksiklikler de grup görüşmesi sırasında tartışılmıştır. Örneğin, Muhammed, öğrencilerin dini açıdan ihtiyaçları için gösterilen çabaların, yiyecekler konusunda da gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Kampüste, ibadeti yerine getirebileceğim odalar var. Ancak, okulda sunulan yemekleri göz önünde bulundurduğunuzda yabancı öğrencilere yönelik gıdaların eksikliğini görüyorsunuz. Örneğin, helal gıda satışı olmadığı için kampüste yemek yemek benim için zor oluyor. Menüler oluşturulurken, her kültürden ve/veya dinden öğrenciler de düşünülerek ona göre hareket edilmesi gerekir.”

Said de Muhammed ile aynı görüşte olan bir diğer Müslüman öğrencidir:

Öğrenciler, vaktinin çoğunu kampüste geçirmekte. Kampüsteki öğrenci çeşitliliğinin, kampüs restoranlarında da yansıtılması gerektiği düşüncesindeyim. Menüler oluşturulurken öğrenci görüşleri ve ihtiyaçları sorularak hareket edilmelidir. Bu çeşitlilik sadece din değil, aynı zamanda öğrencilerin sağlık, kültür gibi ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak sağlanmalıdır (Said).

Üniversitenin, bünyesinde barındırdığı çeşitlilik ile ilgili olarak tartışılan bir başka eksiklik ise, farklı dinlerin bayramlarını resmi olarak tatil ilan etmemesidir. Adriana da Peter ile aynı fotoğrafı paylaşarak (Fotoğraf 1), bu konuyu dile getirmiştir:

“Üniversite nüfusunun çeşitliliğe sahip olduğu biliniyor ancak bu durumun temsili yeterli değil. Başka dinlerin özel günleri, tatil sayılmıyor. Bu konunun ele alınabilmesi için, farklı dinlerden hocaların ve öğrencilerin de aralarında bulunduğu grupların yardımıyla farkındalık yaratılabilir ve kampüs çapında çeşitlilik gerçek anlamıyla oluşturulabilir.”

Kampüste çeşitliliğin bir diğer temsil aracı olarak kampüs içerisinde farklı yerlerde konumlandırılan ülke bayrakları görülmektedir. Kampüs içerisinde dalgalanan farklı ülke bayraklarıyla ilgili olarak da farklı

görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Trisha mevcut uygulamanın yetersiz olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır (Fotoğraf 5): “Teksas’ta Hispaniklere hizmet veren bir kurum olarak üniversite Meksika ve ABD bayraklarını asmıştır. Ancak, üniversite bünyesinde Suudi Arabistan, Çin ve Kore gibi başka ülkelerden de büyük oranda öğrenci nüfusunu barındırdığından, bu ülkelerin bayraklarının da kampüs içerisinde asılması yerinde olur diye düşünüyorum.”



Fotoğraf 5. Kampüste çeşitlilik. Ana kampüs girişinde sergilenen üniversite, eyalet, ABD ve Meksika bayrakları. (Trisha)

Bir başka öğrenci ise, farklı ülke bayraklarının sembolize ettiklerini hem görsel hem de yazılı olarak irdelemiştir:

“Bayraklar gibi belli öğelerin, kampüs içerisindeki çeşitliliği hatırlatması bakımından önemli olduğunu düşünüyorum. Konunun aslı belli yer/öge/resim vb. ile ilgili değil, bu öğelerin sizde uyandırdığı hislerdir. Bayraklara baktığımda, öğrenci topluluğunun ne kadar farklı bireylerden oluştuğunu düşünüyor ve üniversitenin her açıdan farklılık ve çeşitlilikleri kampüs ortamında yansıtmaya çalışmak için gösterdiği çabalardan mutluluk duyuyorum” (Rosa).

Çeşitlilik başlığı altında görüşülen bir diğer konu ise, farklı ırk, millet veya gruplardan öğrencilerin kampüs içerisindeki öğrenci kulüplerinde temsilleri ile ilgili olmuştur. Trisha, bu durumu paylaştığı görsel (Fotoğraf 6) ve görseli anlatan metniyle irdelemiştir:

“Bu amblem, kampüste bulunan öğrenci kulüplerinden birini simgeliyor. Kampüste birçok öğrenci kulübü olmasına rağmen siyahi öğrenci kulüplerinin temsili açısından eksiklik var. Öğrenci kulüpleri, topluluk duygusunun aşılmasına yardımcı olur. Öğrenci nüfusunun küçük bir kısmını oluşturan siyahi öğrencilerin de bu kulüplerde temsil edilmesi gerekli. Araştırmalar, topluluğa aidiyet duygusu gelişiminin, üniversite

eğitiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasını anlamlı şekilde arttırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, okulun öğrencilerin kampüs aktiviteleri ile ilgili birimlerine, kulüplerde her kökenden öğrenci gruplarının dahil edilmesi yönünde girişimlerde bulunmaları için çağrıda bulunuyorum” (Trisha).



Fotoğraf 6. *Dahil edilme.*

Topluluk duygusu

Katılımcıların fotoğrafları ve anlatımlarından, üniversiteyi bir parçası oldukları bir geniş aile olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Topluluk duygusu gelişiminin temelini, yaşanan deneyimler ve bu deneyimlere yüklenen anlamlar oluşturur. Grup görüşmesi sırasında ve öz-yansıtma metinlerinde, öğrencilerin üniversite bünyesinde güçlü bir topluluk duygusuna sahip oldukları gözlenmiş ve üniversiteden ikinci evleri olarak bahsettikleri görülmüştür. Ann, üniversite ile ilgili görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir: “Üniversite, bende bir topluluk duygusu uyandırıyor ve kendimi bu ailenin bir parçası olarak görüyorum.” Stephanie ise benzer şekilde, “üniversite benim için büyük bir aile ve ben de bu ailenin bir üyesiyim” paylaşımını yapmıştır. Brenda, üniversitenin farklı gruplardan öğrencileri bir araya getiren bir mekanizma olarak gördüğünü, bir köprü ile simgelemiştir (Fotoğraf 7). Fotoğrafındaki köprüyü anlatırken, köprüünün eski olmasına rağmen halen daha bulunduğu şehrin en işlek ana yollarından biri olduğunu ve yaşayanları birbirine bağlayan önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Brenda, fotoğrafını şu sözlerle açıklamıştır: “Bu köprü, topluluk için çok önemlidir çünkü bölgenin en işlek yollarından biridir. Bu fotoğraf, üniversitenin toplulukları birleştirici özelliğini, geçmişi, şimdiki ve geleceği temsil etmektedir.”



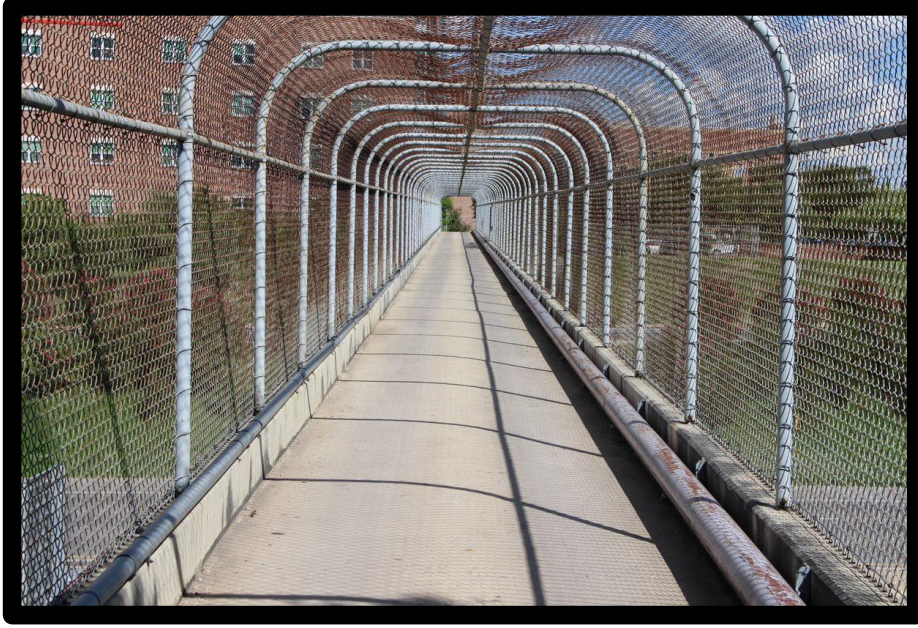
Fotoğraf 7. *West Dummerston Covered Bridge, Vermont.*

Öğrencilerin bu olumlu söylemleri, üniversite genelinden çok, sadece parçası oldukları yüksek lisans ve doktora topluluğu ile ilgilidir. Grup görüşmesi sırasında bu durumun lisansüstü programlar açısından olumlu olmasına rağmen büyük çapta düşünüldüğünde, üniversite açısından ele alınması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, kampüs ortamından genel olarak memnun olsalar da Fotoğraf 8’de görüldüğü üzere bir bölünmüşlük duygusunun varlığından bahsetmişlerdir. Hem sözlü hem de yazılı verilerle desteklenen bir ortak tema, üniversitede bölünmüşlüğün iki seviyede ortaya çıkmış olmasıdır. *“Lisans ve lisansüstü öğrencileri arasında bir kopukluk olduğunu düşünüyorum. Bir yüksek lisans öğrencisi olarak üniversiteden soyutlanmış hissediyorum”* (Derek) ve *“her ne kadar bir topluluk olsak da topluluğun üyeleri arasında bölünmüşlük vardır”* (Rosa) sözleri bu temayı yansıtmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Alejandro da düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır: *“Yüksek lisans ve lisans öğrencileri ile öğrenciler ve yönetim arasında iletişim açısından bir kopukluk olduğuna inanıyorum.”*

Alejandro’nun işaret ettiği bölünmeye Rodriguez bir başka açıdan yaklaşmıştır:

“Üniversitede iki öğrenci grubu var. Biri, üniversite ile iç içeyken, diğer grup dışlanmış hissetmektedir. Yetişkin Eğitimi programındaki öğrenciler, kendilerini üniversitenin birer üyesi olarak görmemektedirler. Aslında lise ile üniversiteyi birbirine bağlayan köprü (Fotoğraf 8), yetişkin öğrencilerin geçmelerine izin verilmediklerini hissettikleri bir bariyer de aynı zamanda.”

Rodriguez bu yorumu ile üniversitenin şehrin birçok yerinde kampüsünün olduğu ancak her kampüse verilen önemin ana kampüse verilen önemle eşit olmadığı durumuna dikkat çekmeye çalışmaktadır.



Fotoğraf 8. Bölünmüşlük.

Yüksek lisans ve doktora öğrencileri, üniversiteden soyutlandıklarını düşünürken, aynı zamanda üniversitenin kendilerine katacağı çok şey olduğu inancındadırlar. *“Her ne kadar kampüsün bizlere sunduğu çok şey olsa da yüksek lisans ve lisans öğrencileri birbirlerinden soyutlanmaktadır (Mary).”* Katılımcılar, üniversitenin bu konuyla ilgili olarak öğrencilerin daha ilgili ve katılımcı olabilmesi için yeni yollar bulmaya çalıştığının farkındadırlar ancak üniversitenin gösterdiği çabaların kampüsteki öğrenciler üzerindeki etkileri ya da sonuçlarının tam anlamıyla farkında olmaması ihtimal dahilindedir. Her dil, din, ırk ve geçmişten öğrenciler arasında topluluk duygusunun güçlendirilmesi açısından daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bu tema, kampüste çeşitliliğin temsili teması ile de ilişkilidir. Bu ilişki, Trisha'nın sözlerinde açıkça görülmektedir: *“Bir öğrenci ve geleceğin eğitimcisi olarak, öğrenci kulüplerinde siyahi öğrencilerin daha fazla temsil edilmesine olan ihtiyacın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Temsil ve dahil etme, öğrencilerde topluluk duygusunu güçlendirerek eğitim hedeflerini gerçekleştirmenin önünü açar.”*

Destekleyici Ortam

Kendi öğrenci grupları içerisinde topluluğa ait olma duygusuna sahip olan katılımcılar, içerisinde buldukları bu topluluğun bir çeşit destek mekanizması olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan Adriana, *“kampüs ortamını rahat ve destekleyici yapan, rahatlıkla iletişim kurabildiğim ve benimle ilgilenen bir danışmanın ve profesörlerin olmasıdır. Ayrıca, sınıf ortamlarının samimi bir his yaratması da destek duygusu uyandırıyor”* sözleriyle, bulunduğu ortamın kendisine akademik çalışmalarında veya aktivitelerinde yardımcı olduğunu açıklamıştır.

Katılımcılar, ayrıca, üniversiteden kişisel ve profesyonel alanlarda da destek gördüklerini ve bu desteğin, olumlu bir etki yaratarak topluluk duygusunun oluşmasına ve/veya güçlenmesine yardımcı olduğunu paylaşmışlardır. Birçok öğrenci, üniversitenin gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Derek, bu etkiyi *“üniversite, kişisel ve profesyonel hayatımda yukarı ve ileri*

doğru hareketi sembolize etmektedir” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin kampüsteki deneyimleri sadece sınıf deneyimi ile sınırlı değildir. Öğrenciler, üniversite deneyimlerini hem kişisel hem de profesyonel hayatları açısından bir bütün olarak görmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri olarak her ne kadar deneyimleri lisans öğrencilerinden farklı olsa da üniversitenin kendilerine hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında sunduğu faydalardan yararlanabilmektedirler. Bu konu ile ilgili olarak Linda, *“üniversite bana hayallerimi ve hırslarımı gerçeğe dönüştürebilmemde destek sağlıyor”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.



Fotoğraf 9. *Londra Köprüsü. “Üniversite, yüksek öğrenimin ve kişisel gelişimin önemini her fırsatta vurgulamaktadır. Üniversitemin sağladığı fırsatlar sayesinde, korkularımı yenerek, başka bir ülkeye gitmeme ve orada bir dönem eğitim almamı sağladı. Bu sayede kendime güvenim arttı”* (Linda).

Öğrencilerin, üniversiteden gördükleri desteğin önemli bir kısmının ise akademik danışmanlar ve derslerine giren hocalarından geldiği ortaya çıkmıştır. Derek, okulda ilk tanıştığı hocası Dr. H ile ilgili olarak, *“tanıştığımız ilk andan beri her zaman nasıl olduğumu sormak için vakit ayırırdı. Okul, iş veya ailevi sorunlarım olduğunda her zaman yanımdaydı. Bir hocadan fazlasıydı”* ifadesini kullanmıştır. Grup görüşmesi sırasında Derek’in bu paylaşımı, diğer öğrenciler tarafından da onaylanmış ve her biri farklı hocalarla ilgili de olsa benzer paylaşımlarda bulunmuştur. Örneğin Linda da benzer bir yorumda bulunmuştur: *“Dr. Giovanna, eğitimim boyunca beni her zaman destekledi. Onun sayesinde birçok sorunu çözebildim. Gösterdiği sabır, okulla ilgili bilgisi ve bu bilgileri her zaman paylaşma arzusu, yardıma ihtiyacım olduğunda hızlı bir şekilde ilgilenmesi... Dr. G, danışmanım bile değil!”*



Fotoğraf 10. Dokuz sandalye. “Bu sınıf içerisindeki sandalyeler, eğitim yolculuğumun muhteşem olmasına yardımcı olan tüm hocaları temsil ediyor. Konfor alanımdan çıkarak farklı şekilde düşünmeye beni teşvik eden, deneyim ve bilgilerini her fırsatta paylaşan ve her anımda yanımda olduklarını hissettiren hocaların hepsi içten bir teşekkürü hak ediyor. (Linda)”

Öğrencilerin fotoğrafları ve ifadeleri, üniversitenin kendilerine destek konusundaki algılarını ve öğrencilere değer veren, kapsayıcı bir ortamı olduğu yönündeki düşüncelerini açıkça göstermektedir. Rodriguez, okul ortamını şu sözlerle tanımlamıştır: “Üniversitenin ortamı, öğrenci gelişimi ve eğitimine odaklanan, besleyici bir ortamdır.”

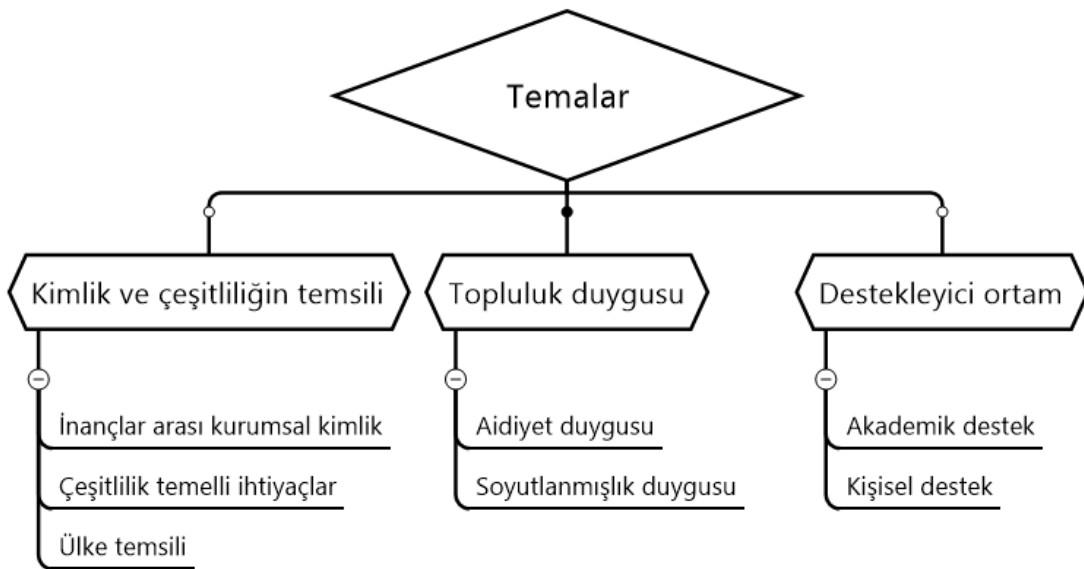
Proje Sonuçlarının Paylaşılması

Fotoses yönteminin en az sürecin kendisi kadar önemli bir basamağı da proje sonuçlarının katılımcılar ve araştırmacılar haricinde diğer paydaşlara, karar vericilere ve politika yapıcılara ulaştırılmasıdır. Eylem araştırmalarında, amaçlanan farkındalık yaratma ve/veya arzulanan değişimin gerçekleşebilmesi için, elde edilen bilgilerin sadece yayımlar ile akademik çevrelerle paylaşılmasının yeterli olmadığı düşüncesiyle, karar verici makamlarla ve farkındalık yaratılabilmesi için diğer paydaşlarla ve halk ile farklı şekillerde paylaşımı da vurgulanır. Bu doğrultuda, fotoses yönteminin son aşaması olan bilginin akademik olmayan çevrelerle paylaşılması için genellikle tercih edilen yöntem, halka açık bir organizasyon düzenlenerek fotoğraflar sergilenmesidir. Organizasyon hazırlığı ve karar verme sürecinde de araştırma sürecinde olduğu gibi katılımcılar aktif olarak katılırlar. Bu süreçte, serginin temasına karar verme, hangi fotoğrafların seçileceği, hangi düzende ve formatta sergileneceği gibi konularda ortak kararlar alınır (Latz, 2017). Örneğin, Agarwal vd. (2017), kapsayıcı kampüs konusunda farklı engellere sahip öğrencilerle yaptıkları fotoses çalışması ile öğrencilerin kampüste yaşadıkları zorlukları belirlemiş ve çalışmayı üniversite bünyesinde farkındalık yaratmak üzere düzenlenen bir etkinlikte sunarak üniversite idaresinin

dikkatini çekmeyi başarmış ve karşılaştıkları zorlukların giderilmesine dair değişikliklerin yapılmasını sağlamıştır.

Çalışmanın sonuçlarının diğer öğrenciler, fakülte üyeleri ve üniversitenin idari birimlerinden yetkili kişilere ulaşabilmesi için, üniversitenin her sene düzenlediği geleneksel araştırma günleri kapsamında bir organizasyon gerçekleştirilmiştir. Sergide, çalışmada ortaya çıkan üç temanın sunulmasına (Şekil 1) ve her bir tema için 15 fotoğraf seçilmesine dair ortak karar verilmiştir. Fotoğrafların seçiminde, öğrenciler, sunulacak her tema için bir öğrenci grubu olacak şekilde üç gruba ayrılmıştır. Seçilen fotoğraflar ve fotoğraflara ait metinler büyütülerek basılmış ve Araştırma Haftası'nın yapıldığı salonda projeye ait panolara asılarak sergilenmiştir. Fotoğrafların haricinde bir poster hazırlanarak, öğrencilerin bu projeye katılımlarına dair yorumları da ayrıca sergilenmiştir. Sergi süresince, sergiyi gezenlerle diyaloga girmek ve bilgi alışverişinde bulunmak üzere panoların başında çalışmaya katılan en az iki öğrenci hazır bulunmuştur. Ayrıca, bu proje, Araştırma Haftası dahilinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve dinleyiciler sergiyi gezmek üzere davet edilmiştir. Sergiyi gezenler arasında üniversite rektörü, yabancı öğrenci işleri biriminde görevli kişiler, farklı fakültelerden hocalar ve öğrenciler yer almıştır. Sözlü ve sergi sunumu sırasında gerçekleşen diyalogların sonucu olarak, rektörün isteği üzerine, çalışma sonuçları ve öğrencilerin önerilerinin bir rapor halinde ilgili birimlere sunulması için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Sunulan önerilerin başında ise bu çalışmanın daha büyük bir örneklem ile yapılması, öğrenciler, idareciler ve eğitimcilerin bir araya gelerek çalışmanın sonuçlarını birlikte değerlendirebilmesi ve potansiyel çözüm önerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin seslerine de yer verilebilmesi açısından gerekli panel veya toplantıların düzenlenmesi gelmektedir.

Şekil 1. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular.



Tartışma ve Öneriler

Katılımcı eylem araştırması deseni ile photovoice/fotoses metodu kullanılarak yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin buldukları kampüs ortamını nasıl algıladıklarını daha iyi anlamak için yapılan çalışmanın sunulduğu bu makale ile bu metodun eğitim bilimleri alanında kullanımına dair bir örnek vermek amaçlanmıştır. Katılımcı eylem araştırması yaklaşımının seçilmesinin nedenlerinden biri, sadece öğrencilerin kampüs ortamına dair algılarını öğrenmek değil aynı zamanda bu süreç içerisinde birer araştırmacı olarak yer alarak belirledikleri sorunları ve bu sorunlarla ilgili olarak potansiyel çözüm önerilerini idari birimlerle paylaşımlarında bir araç olarak kullanılması olmuştur. Çalışmanın sonuçları, yetişkin öğrencilerin kampüs ortamı ile ilgili algılarına ışık tutarak mevcut olarak verilen öğrenci hizmetlerine dair bilgi sağlamaktadır. Veri analizleri sonucunda her ne kadar üç ana tema belirlenmiş olmasına rağmen bu temalar birbirleriyle örtüşmekte ve birbirini tamamlamaktadır.

Öğrenciler, üniversitenin kendilerine sunduğu faydaların farkında olmalarına rağmen, aynı zamanda kendilerinin üniversiteden soyutlandıklarını ve izole hissettiklerini de belirtmiştir. Yüksek lisans ve doktora derslerinin akşam saatlerinde yapılması ve yabancı öğrenciler haricinde diğer öğrencilerin kampüs dışında çalışanlar olması nedeniyle bu gruptaki öğrencilerin gündüz saatlerinde kampüste bulunma ihtimalleri çok düşüktür. Ayrıca, kampüs içerisinde yapılan aktivitelerin gündüz saatlerinde ve lisans öğrencilerine yönelik olması da yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bu aktivitelerden haberdar olmamasına ve uzak kalmasına neden olarak, kendilerini üniversiteden soyutlanmış ve izole hissetmelerine yol açmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kampüs içerisinde diğer öğrenciler ve hocalarla sosyalleşmesinin, akademik başarılarında olumlu bir etki yaratacağı (Weidman vd., 2001) durumu göz önünde bulundurulduğunda önem kazanmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin kendilerini izole veya soyutlanmış hissetmeleri, alışılmadık bir durum değildir (Jones, 2013). Bu durumun oluşmasında yer alan ana faktörler arasında eğitim programlarının zorluğu, gereklilikleri, danışman-öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri yer alırken, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve ırk-dil-din kökenleri gibi faktörler de bu duruma etki eder. Örneğin, Johnson-Bailey vd. (2009), beyaz öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir üniversitede siyahi öğrencilerle yaptıkları çalışmada, üniversitenin üyeleri olarak öğrencilerin izolasyon ve yalnızlık duyguları yaşadıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin eğitimlerini tamamlayabilme başarılarının pozitif bir üniversite ortamının varlığı, güçlü öğrenci-hoca ilişkileri ve mentorluk olanaklarının varlığı önemli bir rol oynar. Ancak, siyahi öğrencilerin buldukları programla ilgili olarak ırk ve çeşitlilik algıları nedeniyle, diğer öğrenci ve hocalarla ilişki kurabilmeleri zorlaşmaktadır (Bancroft, Kushner, Benson, & Johnson-Whitt, 2016; Winkle-Wagner & McCoy, 2016).

Kampüste ırk-din-dil çeşitliliğinin öğrenim üzerinde olumlu etkileri olduğu ve öğrencileri sosyal ve bilimsel açılarından eğitimleri sonrası kariyer hayatlarına hazırladığı bilinmektedir (Campbell-Whitley vd., 2012; Gurin vd., 2002). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin çeşitliliğin olduğu bir eğitim ortamında daha iyi öğrendiklerini ve bu ortamın, öğrencileri daha aktif ve düşünme süreçlerine dahil olmaları için teşvik edici bir rol oynadığını göstermiştir (Ancis vd., 2000). Çalışmamızın sonuçları bu bağlamda ele alındığında,

katılımcı öğrenciler kampüste çeşitliliğin varlığından bahsetmiş ancak bu konuda farklı geliştirmelerin yapılabileceğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin çeşitlilik konusundaki farkındalığını ve bu konuya ne kadar önem verdiklerini göstermektedir.

Fotoses çalışmasının lisans öğrencileriyle de yapılması, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin algıları açısından bir karşılaştırma olanağı sağlayarak, ilgili birimlere öğrencilerin üniversite ortamına dair algılarını bir bütün olarak sunma fırsatı verecektir. Ayrıca, çalışmanın kapsamının genişletilerek eğitim bilimlerindeki diğer yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile yapılması konu hakkında daha fazla bilgi edinilmesine, potansiyel çözüm önerilerinin farklı bakış açılarıyla geliştirilmesine ve değişime giden yolda daha fazla sesin duyulmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bir diğer öneri ise, bu çalışmanın farklı ırk ve etnik kökenlerden öğrencileriyle yapılmasıdır. Böylece, sadece bu grupların deneyimleri, yaşadıkları zorluklar veya ihtiyaçları belirlenerek, daha etkili ve bu gruplara yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Akademik bildiri ve yayın haricinde farklı yollarla çalışmamızın daha geniş bir kitleye ulaşması amacıyla organize ettiğimiz serginin sonucunda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin kampüs ortamına ilişkin algıları, deneyimleri ve görüşmeleri farklı kitleler tarafından duyulmuş ve bu konu ile ilgili olarak gerekli çalışmaların ilk adımı atılmıştır. Bu durum, fotoses yönteminin son basamağının da önemli bir basamak olduğunu ve üretilen bilginin karar vericilerle paylaşıldığında eyleme dönüşebileceğini göstermektedir. Fotoses projesi sonuçlarının daha geniş bir kitleyle paylaşım aşamasında, amaca yönelik olarak araştırmacılar hedef kitleden konu ve sonuçların paylaşımı için yapılan etkinlik ile ilgili olarak değerlendirme amaçlı kısa bir anket ile geri dönüş toplayabilirler (Agarwal vd, 2015; Christensen vd., 2020).

Bu çalışmada katılımcı eylem araştırması yaklaşımı ve fotoses metodunun kullanılması, öğrencilerin sürece aktif olarak dahil olmalarına ve düşüncelerini fotoğraflara dayalı bir araştırma süreci ile seslerinin duyulmasına ve kendilerine destek verildiği hissini oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu sonuç, fotoses yönteminin amaçlarından biridir. Agarwal vd. (2017), üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar almış ve fotoses sürecinin katılımcılar üzerindeki etkilerini, duyulmak ve anlaşılacak, kişisel gelişim ve sürecin elde ettiği sonuçlar olarak belirlemiştir.

Bu çalışma bir yüksek lisans/doktora ortak dersi müfredatının bir parçası olarak gerçekleştirildiğinden, her ne kadar çalışmanın kapsamı dışında olsa da fotoses sürecinin pedagojik olarak kısa bir değerlendirmesini yapmak yerinde olacaktır. Fotoses metodunun ders müfredatlarının bir parçası olarak kullanıldığına dair literatürde örnekler mevcuttur (Christensen vd., 2020; Latz vd., 2016; Trout vd., 2019). Fotoses projesi ile öğrenciler, metodun tüm elementlerini öğrenmiş ve uygulamış, dolayısıyla araştırma deneyimi elde etmiş, araştırma sürecinin farkındalık oluşturma ve değişim yaratma potansiyelini görmüş ve ders kapsamında işlenen teorik bilgileri uygulama yoluyla pekiştirme olanağı elde etmişlerdir.

Son olarak, içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisinin getirdiği gereklilikler düşünüldüğünde, araştırmalarda fotoses gibi katılımcı odaklı, yüz yüze etkileşimi içeren metodların uygulanmasında çeşitli zorlukların yaşanması kaçınılmazdır. Bu çalışmayı, pandemi başlamadan hemen

önce yaptığımız için, süreç yüz yüze ilerlemiştir. Ancak, pandemi sırasında da bu yöntemin, çeşitli dijital araçlar ve platformlar aracılığıyla katılımcı odaklı prensipleri kaybedilmeden kullanılması mümkündür (Kent vd., 2021). Araştırmacılar, pandemi sürecinde Türkiye’de iki üniversitede akademisyenlerle çeşitli dijital platformlar kullanarak bu makalede anlatılan fotoses sürecini katılımcılarla uzaktan bir araya gelerek yürütmüştür. Şu anda yayın sürecinde bulunan bu makalelerde, süreçlerin uzaktan nasıl işlediği, sürecin avantajları ve dezavantajları ile nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair detaylı bilgiler sunulmaktadır. Bu bilgileri paylaşmanın, yöntemi pandemi sürecinde veya farklı yerlerde uygulayacak olan araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından faydalı olacağı görüşündeyiz. Bu makale ile her alanda kullanım potansiyeli olan fotoses metodunun yerli yazında tanıtılmasına ve Türkiye’de kullanımının yaygınlaşmasına eğitim bilimlerinden bir örnek ile katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60 oranında (araştırmanın planlanması, veri toplama sürecinin geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması), ikinci yazar ise %40 oranında (verilerin analizi ve raporlanması) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Agarwal, N., Moya, M.E., Yasui, Y.N., & Seymour, C. (2015). Participatory action research with college students with disabilities: Photovoice for an inclusive campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 243 – 250.
- Agarwal, N., & Spohn, J. (2017). Voices of students with disabilities: A photovoice study. *The Journal for the Texas Association of College & University Student Personnel Administrators*, 3.
- Ancis, J. R., Sedlacek, W. E., & Mohr, J. J. (2000). Student perceptions of campus cultural climate by race. *Journal of Counseling and Development*, 78:180-185. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02576.x>
- Bancroft, S. F., Benson, S. K., & Johnson-Whitt, E. (2016). McNair Scholars' Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Graduate Experience: A Pilot Study. *Mid-Western Educational Researcher*, 28(1), 3.
- Bowen, W. G., & Rudenstein, N. L. (1992). *In pursuit of the Ph.D.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresciani, M. J. (2003). An understanding of students' perspectives toward diversity at a Midwestern health professional school: A phenomenological study. *The NASPA Journal*, 41(1):85-115. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1307>
- Campbell-Whatley, G.D., Lee, J., Toms, O., & Wang, C. (2012). Student perceptions of diversity and campus climate: When students speak. *New Waves- Educational Research & Development*, 15(1):3-22
- Chio, V. C. M., & Fandt, P. M. (2007). Photovoice in the diversity classroom: Engagement, voice, and the "Eye/I" of the camera. *Journal of Management Education*, 31(4):484–504. <https://doi.org/10.1177/1052562906288124>
- Christensen, C. M., Trout, I. Y., & Perez B. (2019). Using participatory action research to teach community practice in a post-truth era. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 410:27-45. doi: 10.15388/ActPaed.41.12372
- Christensen, C. M., Caswell, C., & Yilmazli Trout, I. (2020). A constructivist examination of using photovoice as a teaching method with MSW students and involving the larger community. *Social Work Education*. doi: 10.1080/02615479.2020.1858046
- Christensen, C. M., Caswell, C., Yilmazli Trout, I., & Tose, S. (2021). Engaging photovoice to complement on sexual assault climate research: A literature review, case study, and recommendations. *Journal of Community Psychology*, 49:1692–1706. doi: 10.1002/jcop.22622
- Cooper, C., Sorensen, W., & Yarbrough, S. (2017). Visualising the health of communities: Using Photovoice as a pedagogical tool in the college classroom. *Health Education Journal*, 76(4):454–466. <https://doi.org/10.1177/0017896917691790>
- Council of Graduate School (2010). Ph.D. completion project: Policies and practices to promote student success.
- Council of Graduate Schools. (2014). Graduate enrollment and degrees: 2003 to 2013. Retrieved from <http://www.cgsnet.org/graduate-enrollment-and-degrees-2003-2013-0>
- Davis, T. M. & Murrell, P. H. (1993). A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. *Research in Higher Education*, 34(3):267-289. doi: 10.1007/BF00991846
- Echols, C., Hwang, Y. & Nobles, C. (2002). Campus diversity: Implementing the town hall approach for racial and cultural understanding at a predominantly white university. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 40(1):169-186. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1191>

- Ersoy, A. & Avcı, E. (2021). Eylem araştırması. In S. D. Bedir Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finley, S. (2008). Arts-based research. In J.G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 71–81). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fleming, W. J. B., Howard, K. Perkins, E., & Pesta, M. (2005). The college environment: Factors influencing student transition and their impact on academic advising. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 7. <https://doi.org/10.26209/mj761636>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. Bloomsbury Publishing USA
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2):125-138. doi: 10.1007/s10755-008-9068-x
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23(2): 199-227. doi:10.1353/rhe.2000.0004.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72: 330-366. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Hart, J., & Cress, C. (2008). Are women faculty just worrywarts? Accounting for gender differences in self-reported stress. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1/2):175–193. doi:10.1080/10911350802171120
- Henry, W. J., Fawler, S. R., & West, N. M. (2011). Campus climate: An assessment of students' perceptions in a college of education. *Urban Education*, 46(4):689-718. doi: 10.1177/0042085911399791
- Holtby, A., Klein, K., Cook, K., & Travers, R. (2015). To be seen or not to be seen: Photovoice, queer and trans youth, and the dilemma of representation. *Action Research*, 13(4):317–335. <https://doi.org/10.1177/1476750314566414>
- Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2018). Arts-based visual research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (p. 311–335). Guilford Press.
- Janes, N., Cowie, B., Bell, K., Deratnay, P., & Fourie, C. (2015). Revealing and acting on patient care experiences: exploring the use of Photovoice in practice development work through case study methodology. *International Development Practice Journal*, 5(11):1-12
- Johnson-Bailey, J., Valentine, T., Cervero, R., & Bowles, T. (2009). Rooted in the soil: The social experiences of Black graduate students at a Southern research university. *Journal of Higher Education*, 80(2):178-203. doi: 10.1080/00221546.2009.11772138
- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies – forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8:83-104.
- Kent, M., Abidin, C., Yilmazlı Trout, I., Vasquez, M., & Sieczynska, A. (2021). Action Research and Digital Media. In E. T. Stringer & A. Ortiz Aragón, *Action Research* (5th Edition). SAGE Publications, Inc
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C., & Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2):183-200 doi: 10.1080/09650792.2012.676285
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Research Report No. 1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

- Latz, A. O., Phelps-Ward, R., Royer, D., & Peters, T. (2016). Photovoice as methodology, pedagogy, and partnership-building tool: A graduate and community college student collaboration. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6:124-142.
- Latz, A. O. (2017). Photovoice research in education and beyond: A practical guide from theory to exhibition. New York, NY: Routledge.
- Leavy, P. (2020). Method meets art: Arts-based research practice (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Lee, K. S., & Carrasquillo, A. (2006). Korean college students in United States: Perceptions of professors and students. *College Student Journal*, 40(2):442-456.
- Lopez del Puerto, C. (2011). The Influence of the built environment on graduate student perceptions of graduate school experience. *Journal for Education in the Built Environment*, 6(2): 79-92. doi: 10.11120/jebe.2011.06020079
- Lovitts, B. E. (2001). Leaving the ivory tower. The causes and consequences of departure from doctoral study. New York: Rowman and Littlefield
- Mayhew, M.J., Grunwald, H.E. & Dey, E.L. (2005). Curriculum matters: Creating a positive climate for diversity from the student perspective. *Research in Higher Education*, 46: 389-412. doi: 10.1007/s11162-005-2967-0
- McNiff, S. (2018). Philosophical and practical foundations of artistic inquiry. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 22-36). New York, NY: Guilford Press.
- Milne, E.-J., & Muir, R. (2020). Photovoice: A critical introduction. In L. Pauwels & D. Mannay (Eds.), *The SAGE handbook of visual research methods* (pp. 282-296). SAGE Publications, Inc.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, 68:3-18. doi:10.1002/ir.37019906803
- Pewewardy, C., & Frey, B. (2004). American Indian students' perceptions of racial climate, multicultural support services, and ethnic fraud at a predominantly White university. *Journal of American Indian Education*, 43(1):32-60.
- Rankin S. (2005). Campus climates for sexual minorities. *New Directions for Student Services*, 111:17-23. doi: 10.1002/ss.170
- Rigler, K. L., Bowlin, L. K., Sweat, K., Watts, S., & Throne, R. (2017). Agency, socialization, and support: A critical review of doctoral student attrition. Paper presented at the 3rd International Conference on Doctoral Education, University of Central Florida.
- Rowell, L., & Feldman, A. (2019). Knowledge democracy and action research. *Educational Action Research*, 27(1):1-6, doi: 10.1080/09650792.2019.1557456
- Sever, M. & Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4):1653-1679. <https://doi.org/10.33417/tsh.778615>
- Stern, T. (2019). Participatory action research and the challenges of knowledge democracy. *Educational Action Research*, 27(3):435-451. doi: 10.1080/09650792.2019.1618722
- Sutton-Brown, C. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography & Culture*, 7: 169- 186. doi: 10.2752/175145214X13999922103165
- Tanhan, A. (2020). COVID-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması. [Utilizing online photovoice (OPV) methodology to address biopsychosocial spiritual economic issues and wellbeing during COVID-19: Adapting OPV to Turkish.]. *Turkish Studies*, 15(4):1029-1086.

- <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44451>
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3):369-87. doi: 10.1177/109019819702400309
- Wang, C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 8*(2),185-92. doi: 10.1089/jwh.1999.8.185
- Weber, S. (2008). Visual images in research. In J. G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 41–53). Los Angeles, CA: Sage.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Winkle-Wagner, R., & McCoy, D. (2016) Entering the (postgraduate) field: Underrepresented students' acquisition of cultural and social capital and social capital in graduate school preparation programs. *Journal of Higher Education, 87*(2):178-205. doi: 10.1080/00221546.2016.11777399
- Trout, I.Y., Perez, B., & Christensen, C. M. (2019). Connecting classroom to community through photovoice: Pedagogical implications. *Learning Landscapes, 12*(1):283-301. doi: <https://doi.org/10.36510/learnland.v12i1.992>
- Twale, D. J., Weidman J. C., & Bethea, K. (2016). Conceptualizing Socialization of Graduate Students of Color: Revisiting the Weidman-Twale-Stein Framework. *The Western Journal of Black Studies, 40*(2):80-94
- Vaccaro, A. (2010). What lies beneath seemingly positive campus climate results? Institutional sexism, racism, and male hostility toward equity initiatives and liberal bias. *Equity & Excellence in Education, 43*:202–215. doi: 10.1080/10665680903520231



Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

DOI:10.47105/nsb.1000546

Atf/Citation: Afyonoğlu, M. F., Kesen, N. F. & İşler, G. (2021). Geçici süreyle kurum bakımını deneyimlemiş çocuklar: Korunma altına alınma sebepleri ve deneyimleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 258-279.

Geçici Süreyle Kurum Bakımını Deneyimlemiş Çocuklar: Korunma Altına Alınma Sebepleri ve Deneyimleri

^aMeliha Funda Afyonoğlu¹ ^bNur Feyzal Kesen ^cGüle İşler

^aDr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

^bDoç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Türkiye

^cYüksek Lisans Öğr., Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Öz

Bu araştırma geçici süreyle kurum deneyimi yaşamış 13-18 yaş aralığındaki çocukların korunma altına alınma sebeplerini ve deneyimlerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde ve fenomenolojik yaklaşımla tasarlanmış olup, çocuklara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiş, veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından “bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçış”, “fiziksel şiddet”, “cinsel şiddet ve aile desteğinin önemi” ve “kurum bakımı sonrası aileye geri dönüş” dört temel tema olarak keşfedilmiştir. Aile içi iletişimdeki eksiklikler, ebeveynlerin sınır, kural ve otoriteyi yanlış kullanmasının yanı sıra fiziksel şiddet ve cinsel şiddet çocukların evden kaçmasının temel sebepleri olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, evden kaçmayı bir cezalandırma stratejisi olarak kullanan çocukların kurum deneyimlerini pişmanlıkla betimledikleri görülmüştür. İhmal ve istismarın ilk tespit edildiği yerin genellikle okul olması sebebiyle, koruma altına alınma ihtiyacını ortadan kaldırmak için öncelikli olarak okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması, çocuklarla ve ailelerle çalışmaların gerçekleştirilmesi temel öneriler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: korunmaya muhtaç çocuklar, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar, çocuk ihmal ve istismarı, sosyal hizmet.

Temporarily Institutionalized Children: The Reasons for their Protection and Their Experiences

Extended Summary

This research aims to learn the reasons and experiences of children between the ages of 13-18 who experienced institutional care temporarily. The research was designed in a qualitative research design and with a phenomenological approach since it aims to learn the lived experience of individuals from themselves and to reveal the implications of the institutional experience. Within the scope of the research ten children were reached by using the snowball sampling method. The interviews were conducted through a semi-structured in-depth interview form, and the data were analyzed using thematic analysis method. "Escape from home as a punishment strategy", "physical violence", "sexual violence and the importance of family support" and "return to the family after institutional care" were established as four basic themes. The first theme named as "escape from home as a punishment strategy" reveals that lack of communication, misuse of borders, rules, and authority as well as physical and sexual violence were found to be the main reasons for children's escape from their homes. Consequently, it is seen that children can use escape from home as a punishment of their parents which leads to their institutionalization. The second theme named as "physical violence" shows that miscommunication in the family and parents' use of violence as a problem-solving strategy is another reason for children's protection. The third theme "sexual violence and the importance of family support" shows that children can hinder sexual violence experiences and when these experiences combined with family problems, it may lead to state protection. It was also observed that when children can take family support they need, they can develop healthy coping mechanisms about their sexual violence experiences. The last theme "return to the family after institutional care" indicates that children especially those who use escape from home as a punishment strategy described their institutional care experience with regret.

Since the first place where neglect and abuse were detected is usually the school, the main suggestions have been to disseminate school social work and to carry out educational activities with children and families to eliminate the need for protection. The study design of these activities for children must include children's rights, family rules, roles, and boundaries, while emphasizing that those rules, boundaries etc. cannot be accepted if they violate children's rights. Similarly, family conflict, loss of parents and divorce are the main reasons for children to be taken under protection, counseling should be offered to children who have family problems by following the family and the child, with the cooperation of the psychological counselor, guidance teacher and social worker. Similarly, the prevention of school dropouts and the follow-up of children are among the activities that can be implemented in this context.

Carrying educational activities on children's rights with families is another suggestion that is derived from the research results. At the point where protective and preventive studies are not enough, important duties fall on the professional staff working in social service institutions and organizations. Therefore, the workload of the social workers should be alleviated by increasing the number of professional staff working in these institutions and

organizations, and in this direction, the professional staff can provide more effective and efficient services for children. Furthermore, social workers should carry out studies to increase the awareness of other staff working in these institutions and organizations on the subject of neglect and abuse, within the educational role of the social worker.

Likewise, the institutions responsible for child protection are not only schools or social service organizations, but the entire society, especially every person working in the field of child welfare. In this respect, activities to create awareness on the topics such as children's rights, violence against children, child labor, early and forced marriages should be carried out in cooperation with the public, civil society and media, and reporting mechanisms should be taught. Finally, qualitative and quantitative studies that deal with the experiences of children in need of protection before, during and after institutional care as a whole should be conducted.

Keywords: children in need of protection, child neglect and abuse, social work.

Giriş

Çocukluk çağı yaşantısı bireyin genel iyilik halinin temel belirleyicisi olmasa da iyilik halinde önemli etkenlerden biri olarak gösterilebilmektedir. Çocukluk çağında travmatik deneyimler yaşayan bireylerin yetişkinlikte ilişki problemleri, depresyon, anksiyete, intihar, madde kullanımı gibi risklerle karşı karşıya olduğu belirtilmektedir (Bethell vd., 2014; Oral vd., 2016). Çocuklukta deneyimlenen kurum bakımının ise zorunlu olarak travmatik bir deneyim olduğu söylenemese de çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişiminde hayati önem arz ettiği ve olumsuz yaşam deneyimleri içerdiğinde travmaya dönüşebileceği söylenebilmektedir. Nitekim korunmaya muhtaç ya da ihtiyacı olan çocuk¹, tanımı itibariyle anne babası olmayan, ihmal ve istismar sebebiyle bedensel, zihinsel, sosyal, ruhsal ve ahlaki gelişimleri ya da güvenlikleri tehlikede olan veya suça sürüklenmiş çocukları işaret ettiğinden olumsuz yaşam deneyimlerini içinde barındırmaktadır (2828 Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, 2014; 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Tanımda gösterdiği gibi, korunma altına alınan çocuklar olumsuz çocukluk çağı deneyimlerine sahip olan bireyler olmakla birlikte bu olumsuz deneyimlerin travmaya dönme riski oldukça yüksektir.

Bu riski azaltabilmenin çocuk refahı alanında koruyucu ve önleyici tedbirlerle mümkün olduğu söylenebilmektedir. Çözümüne giden doğru yolu bulmanın ise öncelikle sebepleri anlamaktan geçtiği düşünölmektedir. Bu sebeple çocukların korunmaya ihtiyacı olan çocuk ya da suça sürüklenmiş çocuk olmasının altında yatan nedenleri, kurum bakımının doğurduğu risklerle beraber anlamının koruyucu önleyici tedbirler için başlıca adımlardan olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma geçici süreyle kurum bakımını deneyimlemiş olan 13-18 yaş aralığındaki çocukların korunma altına alınma sebeplerine ve deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu sebeplerin ve deneyimlerin öğrenilmesinin, öncelikle çocukluk çağı olumsuz yaşantılarıyla neredeyse her gün karşılaşabilecek sosyal hizmet uzmanlarına yönelik önemli bir teori ve uygulama bilgisi sunacağı düşünölmektedir. Benzer şekilde, kurum deneyimi öncesindeki olumsuz deneyimin, kurum bakımı sonrasında ortaya çıkan toplumsal yaşama katılım, eğitim, istihdam, yoksulluk, aile yaşamı, sosyal yaşam ve sağlık durumları gibi birçok sorunla düşünöldüğünde, bu sorunların ortaya çıkmadan önlenmesine yönelik önemli bir bilgi kaynağı oluşturacağına inanılmaktadır. Buna paralel olarak, ergenlik döneminin psikolojik, biyolojik, zihinsel ve sosyal gelişim için kritik bir dönem olduğu, ergenliğin kendine has zorluklarının yanında kurum bakımı deneyiminin de bu sorunları derinleştireceği varsayımı göz önünde bulundurulduğunda, korunma ihtiyacını doğuran sebeplere çocukların kendi anlatıları üzerinden odaklanmanın bu alanda birincil çalışanlardan olan sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Son olarak, konuyla ilgili araştırmaların çoğunlukla kurum bakımında kalmanın çocuklar üzerindeki etkisini ve etiketlenme durumlarını (Çayır, 2019), baş etme yöntemlerini (Aşık, 2006), uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları ve sosyal destek

¹ Literatürde korunma altına alınma gereksinimi duyan çocuklar için korunmaya muhtaç çocuk ya da korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramlarının kullanıldığı görölmektedir. 18 yaşından küçüklerin korunma ihtiyacı bir muhtaçlık veya acizlik durumunu değil, bir hak ihlalini göstermesi sebebiyle çalışma boyunca muhtaçlık yerine ihtiyaç kavramı kullanılacaktır.

kaynaklarını (Boduroğlu, 2016), psikolojik dayanıklılık düzeylerini (Turgut, 2018), bağlanma biçimlerini (Yüksel & Öncü, 2016) ve kurum bakımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini (Erol, 2004) incelediği görölmektedir. Bununla birlikte çalışmaların daha çok kurum bakımı geçmişi olan bireylerin deneyimlerini keşfetmeye odaklandığı, dolayısıyla örneklemlerinin daha çok kurumdan yaşının dolması, evlat edinilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme nedeniyle ayrılan bireylerden olduğu görölmektedir. Geçici süreyle kurum deneyimi yaşamış ve biyolojik aileye geri döndürölen çocuklara yönelik ulusal alanyazındaki bilgiler ise sınırlıdır. Bu doğrultuda geçici süreyle kurum deneyimi yaşamış ve ailelerinin yanına dönmüş bu özel müracaatçı grubuna yönelik bilgi birikiminin literatürdeki bu eksikliğe katkı sunacağı düşünölmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırma literatürdeki bilgi eksikliğine, sosyal hizmet uygulamasına ve sosyal politikalara katkı sunmayı amaçlayarak geçici süreyle kurum deneyimi yaşamış olan 13-18 yaş aralığındaki kız çocuklarının kuruma geliş sebeplerine ve deneyimlerine odaklanmaktadır.

Çocukların Korunma Altına Alınma Sebepleri ve Kurum Bakımının Olumsuz Etkileri

Kentleşme, göç, artan işsizlik ve yoksulluk gibi etmenlerin ortaya çıkardığı toplumsal değişim, aileleri de değiştirmekte ve dönüştürmekte, bu etmenler aileleri olumsuz yönde etkilediği zaman çocukların korunmaya ihtiyacı olan birey haline gelmelerine de neden olabilmektedir (Yolcuoğlu, 2009). Çocukların korunmaya ihtiyacı olan çocuk olmaları ise zaman, mekân ve bağlama göre değişebilmektedir. Başka bir deyişle, bir ailede yoksulluk çocukların korunma ihtiyacını ortaya çıkarırken, başka bir aile de bu sebep ev içi şiddet olabilmekte, başka bir ailede ise ihmal ve istismar korunma sebebi olabilmektedir. Dolayısıyla sebepler her vaka özelinde değişebilse de genel olarak ev içi şiddet; fiziksel, duygusal, cinsel, ihmal ve istismar, refakatsiz çocuk olmak, suç çetelerine üyelik gibi sebepler çocukların korunmaya ihtiyacı olan çocuk statüsünde sayılmalarının başlıca sebepleri olarak gösterilmektedir (UK Department of Education, 2018). Türkiye özelinde ise aile içi şiddet, ailenin parçalanması, boşanma, şiddetli geçimsizlik ve yoksulluk çocukların korunma altına alınmasında başlıca sebepler olarak gösterilmektedir (Uluğtekin, 1993; Yüceer, 2012). Bu doğrultuda kurum bakımı ihtiyacı; ebeveyn yokluğu ve ekonomik yetersizlikler (Çayır, 2019), ebeveynlerin boşanması, (Varol, 2017) çocuğun fiziksel, duygusal veya cinsel olarak ihmal veya istismar edilmesi (Gölümser, 2005; Sadak, 2019) ve aile içi şiddet (Lök, Başoğul & Öncel, 2016) ile açıklanmaktadır. Bu nedenlerden özellikle aile içi fiziksel şiddet, etkileri daha kolay saptanabilen bir şiddet türü olması sebebiyle çocuğun aile yanından alınıp korunma altına alınmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte, aile sisteminin zarar görmesiyle beraber çocuk işçiliği, suça sürüklenme, madde bağımlılığı ve çocuk evliliklerinin tespit edilmesi çocukların korunmaya ihtiyacını doğurmaktadır (Barış & Taylan, 2020).

Türkiye’de çocukların korunması ile ilgili ön plana çıkan kurum Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’dür. Korunmaya ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocuklara korunma ve bakım sağlayan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü; hizmetlerini çocuğun bakımının aile yanında desteklenmesi, evlat edindirme, koruyucu aile ve kurum bakımı modelleriyle

sunmaktadır. Bu modellerden aile yanında destekleme; sosyal ve ekonomik nedenlerle çocuğun bakımını sağlayamayan ailelere destek olarak çocuğun aile yanında büyümesinin sağlanması, evlat edindirme; çocuğu evlat vermek suretiyle çocuğun yeni bir aile yanında biyo-psiko-sosyal gelişiminin sağlanması, koruyucu aile ise biyolojik aile yeniden çocuğun bakımını sağlayacak duruma gelene kadar ya da çocuk kendi ayakları üstünde durabilen bir birey olana kadar sağlanan bakım olarak özetlenebilmektedir. Kurum bakımı; devlete bağlı kuruluşlar içerisinde korunmaya ihtiyacı olan çocukları dış tehlikelerden koruyan, bakıma ve korunma gereksinimini sağlayan, beslenme, barınma, eğitim, sağlık ihtiyaçlarını karşılayan bir sistem olarak tasarlanmıştır (Turgut, 2018). Türkiye’de kurum bakımı modelleri; çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, çocuk ve sevgi evleri ile çocuk destek merkezleridir (Tuncer & Erdoğan, 2018). Yetiştirme yurtları yüksek kapasiteli koğuş tipi yapılar olup, çocukların korunması, bakımı, eğitimi ve çalışma hayatına katılımı gibi gereksinimlerini sağlamakla görevli yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu, md.3). Türkiye’de özellikle son 10 yıldır kalabalık olan koğuş tipi yuva, yurtlar ve yetiştirme yurdu olarak adlandırılan yapılanmalar yerine çocuk evleri sitesi, çocuk evi ve çocuk destek merkezleri yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır (Güven & Bilir, 2020, s. 100). Çocuk evleri; “apartman daresi veya müstakil dairelerde, genelde 5-6 çocuğun bir aile ortamına en yakın şekilde bakımlarının sağlandığı ev tipi kuruluşlar” olarak (Güven & Bilir, 2020, s. 101), çocuk evleri sitesi ise çocuk evlerinin bir arada bulunduğu yerleşkeler olarak tanımlanmaktadır. Çocuk Destek Merkezleri ise suça sürüklenme, suç mağduru olma, sokakta yaşama gibi çeşitli sebeplerle korunmaya ihtiyacı olan çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak farklı hizmet modelleri sağlayan kuruluşlardır (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Görüldüğü üzere, Türkiye’de çocuk koruma alanında korunmaya ihtiyacı olan çocukların bakımı ve korunmasının sağlandığı yurtları ev ve aile bakımına yakınlaştırmak amacıyla, daha küçük ve az sayıda çocuğun kaldığı sevgi ve çocuk evlerine dönüştürme ve bu evleri yaygınlaştırma politikası yürütülmektedir. Çocuk koruma sisteminde yürütülen bu politika değişimi Şekil 1’ de niceliksel olarak görülebilmektedir.

Şekil 1.

Çocuk koruma Sisteminde Kuruluş Dönüşümü



Kaynak: Çocuk Koruma Sisteminde Kuruluş Dönüşümü (Güven ve Bilir, 2020, s. 99).

Şekil 1’de de görüldüğü gibi çocukların aile sıcaklığına daha benzer yerlerde büyümesini amaçlayan bu düzenlemeler ve çocuk evlerinin artan sayısı her ne kadar olumlu gelişmeler olsa da, kurum deneyimi öncesi olumsuz yaşantıların ve kurum deneyiminin ortaya çıkardığı bazı olumsuz etkileri gidermeye yetmemektedir. Nitekim araştırmalar kurum deneyimi olan çocukların saldırganlık, depresyon, anksiyete, hiperaktivite gibi davranışları sergileme düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Cebe, 2005; Erkan, 1995; Erol, Öztop & Özcan, 2018; Kutlu, 1998; Sarialtın, 2017; Yüksel, 2016). Benzer şekilde kurum deneyimi sonrasında bireylerin yetişkinlik dönemlerinde; barınma, ekonomi, çalışma hayatı, sağlık hizmetlerine erişim, sosyal yaşama uyum ve psikolojik problemler, etiketlenme ve dışlanma sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Boduroğlu, 2016; Çayır, 2019; Dutta, 2017; Melkman & Benbenishty, 2018; Sadak & Yıldırım, 2020; Turgut, 2018; Yüksel & Öncü, 2016).

İşsizlik, para yönetimi ve ekonomik yoksunluk kurum deneyimi sonrasında ortaya çıkan başka bir sorun olmaktadır. Kurum bakımından ayrılan bireyler iş bulmakta zorlanmakta, bir işe yerleşinceye kadar ekonomik problemlerle karşı karşıya kalmakta ve bazen bir işe yerleşince bile para yönetimi konusunda sorunlar yaşayarak ekonomik yoksunlukla karşı karşıya kalabilmektedir (Varol, 2017; Turgut, 2018). Bu yoksunluğu aşmak için çekilen kredileri geri ödeyememek, kira borçları ve satın alım gibi alanlarda yaşanan zorluklar nedeniyle bireylerin ekonomik yoksunlukları derinleşebilmektedir (Baker, 2017). Yoksulluk, yoksunluk ve psikolojik problemler başka sorunları doğurabilmekte ve bazı bireyleri uyuşturucu kullanımı ya da suç davranışına yöneltebilmektedir (Gallwey, 2013; Turgut & Özkan, 2019).

Kurum bakımı sonrası yaşanan ekonomik zorluklar ve işsizlik aynı zamanda kişilerin kurumdan ayrıldıktan sonra dışarıda birlikte yaşayabileceği ailesinin veya bir akrabasının bulunmaması halinde, barınma sorunu yaşamalarına sebep olmaktadır (Turgut, 2018). Bu süreçte bir akrabasının yanında kalanlar ise akrabalarının ya da yakınlarının dışlayıcı ve ayrımcı tutumları sebebiyle barınma sorunu yaşayabilmekte ve evsiz kalabilmektedir (Sadak & Yıldırım, 2020). Nitekim Boduroğlu (2016) kurum bakımından ayrıldıktan sonra kısa süre akrabalarının yanında kalan bireylerin, akrabalarıyla yaşadıkları sorunlar sebebiyle hastanelerde, parklarda, iş yerlerinde ve camilerde kaldıklarını belirtmektedir. Görüldüğü üzere kurum bakımı sonrası yaşanan problemler iç içe geçmekte, birbirlerinin nedeni ve sonucu olmaktadır. Ekonomik yoksunluk barınma sorununa, barınma sorunu psikolojik sorunlara, psikolojik sorunlar sosyal sorunlara dönüşerek bireylerin çözümü zor bir döngüye girmesine sebep olmaktadır.

Sonuç olarak, aile içi geçimsizlik, boşanma, ebeveyn kaybı ve yoksulluğun çocuğun korunma altına alınmasında başlıca sebepler olduğu, kurum öncesi olumsuz yaşam deneyimleri ve kurum deneyiminin çocuklarda psikolojik ve sosyal sorunlar ortaya çıkardığı, kurum deneyimi sonrasında ise bu sorunların derinleşerek barınma, istihdam, sosyal yaşam sorunlarına yol açabileceği görülmektedir. Ancak bu sonuçların kurum deneyimini uzun süre yaşamış çocuklarla yapılan araştırmalarda ortaya çıktığını, geçici süre kurum deneyimi yaşayan bireylerin kuruma geliş sebeplerini ve deneyimlerini inceleyen bir araştırmaya ulusal alanyazında rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırma bu deneyime sahip bireylerin deneyimlerini öğrenmek, bu özel müracaatçı grubuyla çalışan ve çalışacak sosyal hizmet uzmanlarına

yönelik teori ve alan bilgisi sağlamak ve bu alanda oluşturulacak sosyal politikalara katkı sunmak amaçlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma geçici süre kurum deneyimi yaşamış 13- 18 yaş aralığında kız çocuklarının korunma altına alınma sebeplerini ve deneyimlerini kendi anlatıları üzerinden öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma kişilerin yaşamış deneyimlerini (lived experience) bizzat kendilerinden öğrenmeyi ve kurum deneyiminin ihtiva ettiklerini açıklamayı amaçlaması sebebiyle nitel araştırma deseninde ve fenomenolojik yaklaşımla tasarlanmıştır.

Veri Oluşturma Süreci

Araştırma, yazarlardan birinin gönüllü eğitim ve danışmanlık verdiği, Konya'nın sosyo-ekonomik koşulları düşük bir bölgesinde bulunan dernekten annesiyle beraber hizmet almaya gelen ve kurum deneyimi bir çocukla karşılaşmasıyla başlamıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle araştırmanın diğer katılımcılarına ulaşılarak toplamda 10 çocuğa ulaşılmıştır. Veri oluşturma süreci, araştırmacılar tarafından literatür temel alınarak oluşturulan ve çocukların korunma altına alınma sebepleri, kurum deneyimi ve aileye dönüş süreçlerini öğrenmek üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme formu aracılığıyla ve yapılandırılmamış gözlem tekniğiyle Ağustos-Ekim 2020 ayları arasında oluşturulmuştur. Bu çalışma için, Selçuk Üniversitesi Etik kurulundan 06.07.2020 tarihli ve2020/638 sayılı karar ile izin alınmıştır (**Ek-1**).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli sebeplerle geçici olarak kurum deneyimi yaşamış yaşları 13-18 arasında değişen 10 kız çocuğu oluşturmaktadır². Çocukların sosyo-demografik bilgilerinin yanı sıra kuruma geliş nedenleri ve kurumda kalma süreleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

² Araştırmaya tek katılım kriteri kurum bakımı deneyimidir, ancak ulaşılan katılımcılar bu yaş grubundaki kız çocukları olmuştur.

Tablo 1.*Katılımcıların Sosyo-demografik Bilgileri, Kuruma Geliş Sebepleri ve Kurumda Kalma Süreleri*

	Çocuğun Yaşı	Kuruma Gidiş Yaşı	Eğitim Durumu	Kuruma Gidiş Nedeni	Kurumda Kalınan Süre
Katılımcı 1	13	11	Ortaokul 7. sınıf	Ablayla tartışmadan dolayı evden kaçma	2 ay
Katılımcı 2	16	13	Lise 10. sınıf	Anneye tartışmadan dolayı evden kaçma	3 ay
Katılımcı 3	14	13	Ortaokul 8. Sınıf terk	Babayla tartışmadan dolayı evden kaçma	3 hafta
Katılımcı 4	14	11	Ortaokul 8. sınıf	Anneye tartışmadan dolayı evden kaçma	2 ay
Katılımcı 5	17	16	Lise 11. sınıf	Babayla tartışmadan dolayı evden kaçma	1 ay
Katılımcı 6	14	13	Ortaokul 8. sınıf	Babayla tartışmadan dolayı evden kaçma	4 ay
Katılımcı 7	16	15	Lise 10. Sınıf	Baba şiddetinden dolayı evden kaçma	5 ay
Katılımcı 8	18	17	Lise 12. Sınıf	Babayla tartışmadan dolayı evden kaçma	2 ay
Katılımcı 9	15	16	Lise 9. Sınıf	İlgisizlik düşüncesinden dolayı evden kaçma	1 ay
Katılımcı 10	15	13	Lise 9. Sınıf	Ebeveynle tartışmadan dolayı evden kaçma	1 ay

Veri Analizi

Görüşmeler katılımcıların istekleri doğrultusunda not alınarak kaydedilmiş, gerçekleştirilen görüşmeler MAXQDA programına aktarılarak tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda tematik analiz yönteminde izlenen yol; tümevarım ya da tümenden gelim yöntemi olabilmekte ve araştırma amacına göre her iki yöntem beraber kullanılabilir. Tümenden gelim yönteminde; araştırmacı literatürden elde ettiği temaları veri setine uygulayarak temalarını oluştururken, tüme varım yönteminde; kodlama, kategorileştirme ve temalaştırma süreci izlenmektedir. Araştırmada tüme varım ve tümenden gelim teknikleri beraber kullanılmıştır. Fiziksel şiddet ve cinsel şiddet araştırmanın tümenden gelim yönteminin kullanıldığı temalara örnek verilebilmektedir. Tümevarım yönteminde kullanılan kod, kategori ve temalaştırmaya örnek olarak ise, “evden kaçma”nın bir kod, “evden kaçma sebepleri”nin bir kategori ve bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçış”ın bir tema oluşu örnek verilebilmektedir. Analiz sonucunda “bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçış”, “fiziksel şiddet”, “cinsel şiddet ve aile desteğinin önemi” ve “kurum deneyimi sonrası aileye geri dönüş” çocukların korunma ihtiyacı bulunan çocuk olma sebeplerini ve kurum deneyimlerini açıklayan dört temel tema olarak keşfedilmiştir.

Bulgular

Çocuklarla yapılan derinlemesine görüşme ve gözlem sonuçlarında çocukların tamamının evden kaçmak sebebiyle kurum bakımına alındığı anlaşılmıştır. Çocukların hepsi evden kaçsa da evden kaçma sebeplerinin ailelerini cezalandırmak, fiziksel şiddet ve cinsel şiddet gibi farklı sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir. Çocukların aileye dönüş sürecinde kurum bakımını ise genel olarak pişmanlıkla nitelendirdikleri bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın temalarını; “bir cezalandırma stratejisi olarak

evden kaçış”, “fiziksel şiddet”, “cinsel şiddet” ve “kurum deneyimi sonrası aileye geri dönüş” oluşturmaktadır.

Bir Cezalandırma Stratejisi Olarak Evden Kaçış

Aile içi iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmemesi, çocuklara verilen yanlış bazen de aşırı cezalar ve fiziksel şiddet çocukların evden kaçmasına sebep olabildiği gibi, çocukların anne baba otoritesini reddetme eğilimleri de evden kaçarak korunma altına alınmalarına sebep olabilmektedir. Bu temada çocukların evden kaçma sebepleri; isteklerinin yerine getirilmemesi ve yakın partner ilişkilerinin ailesi tarafından onaylanmaması olarak açığa çıkmıştır. Çocukların bu gibi konularda aileleriyle sorun yaşamaları durumunda evden kaçışı ailelerini cezalandırma stratejisi olarak kullandıkları görülmüştür.

Çocukların anlatıları; ailelerin isteklerini yerine getirmedikleri durumlarda evden kaçışı bir çözüm olarak gördüklerini göstermektedir. Bu istek bazen cep telefonu gibi maddi bir istek olabileceği gibi, istediği kişiyle sevgili olabilmek gibi manevi bir istek de olabilmektedir. Babası telefon almadığı için evden kaçtığını ifade eden Katılımcı 1 o dönemdeki duygularını: “*Ne var yani telefon kullanmak istediysen? Telefonum kırıldı, yenisini istediğimde yok dediler, almayacağız falan...*” şeklinde ifade etmiştir. Çocukların özellikle erkek arkadaşlarından dolayı çıkan sorunlarda evden kaçışı bir çözüm olarak gördükleri gözlemlenmiştir:

Benim bir sevgilim vardı. Bunu ilk öğrenen annem oldu. Kızdı işte... Babama söylediğinde babam telefonumu elimden aldı ve dışarı çıkmama izin vermedi. Ben önce çok kızdım ve bir şekilde evden kaçtım. Polisler beni bulduğunda eve gitmek istemediğim için çocuk evine götürdüler (Katılımcı 3).

Ailem benim iyiliğimi düşünüyormuş, kötü alışkanlığı ve sabıkası olan biriyle görüşmemi hatta nişanlanmamı istememeleri doğal ama bana neden görüşmeme izin vermediklerini söylemedikleri için ben yanlış anladım bu yüzden annemle kavga ettim, keşke böyle olmasaydı (Katılımcı 4).

Annem erkek arkadaşım olduğunu öğrendiğinden beri beni sürekli uyarıyor, görüşmemi istemiyordu (Katılımcı 7).

Katılımcıların anlatılarından, ebeveynlerin çocuklarının yakın partner ilişkisine sıcak bakmadıklarını ve tepkilerini çocukla konuşarak ikna etmek yerine evden dışarı çıkmaya izin vermemek ya da cep telefonuna el koymak gibi yollarla gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ailelerin bu tepkiyi çocuklarının yaşları sebebiyle vermiş olabilecekleri gibi sosyo-kültürel düşünceleri ve inançlarıyla ilintili olarak da vermiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ancak, ailelerin motivasyonu her ne olursa olsun, çocuklarla sağlıklı iletişim kurulmamasının ve çocuğun anlamlandıramadığı ceza yöntemlerinin kullanılmasının, çocukların aileyi cezalandırmak ve yakın partnerleriyle görüşmek adına evden kaçmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarla yakın partner ilişkisi ve sınırlar hakkında konuşmaması ve çocukların bu ilişkileri ailenin bilgisi dışında yaşamalarının, hem çocukların riskli davranışlar sergilemesine hem de ebeveyn çocuk iletişimde sorunlara yol açtığı görülmüştür:

Whatsapp’tan sevgilime attığım açık fotoğraflarımı babam gördü ve telefonumu elimden aldı, babama neden telefonumu aldın dedim o da “seni bu halinle ifşa etmesinler diye telefonunu aldım” dedi. Ben de çok ağladım, yani babamın o söylediği beni çok kırdı (Katılımcı 6).

Katılımcıların anlatısı özellikle yakın ilişkilerin ilk defa deneyimlendiği ergenlik döneminde çocuklarla sağlıklı ikili ilişkiler hakkında bilgilendirici ve hoş görülme konularının gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcıların bazıları boşanma, ölüm, ev içi şiddet gibi stres faktörlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülemediği ailelerde, çocukların algıladıkları ilgi düzeyindeki düşüklük sebebiyle evden kaçışı bir tepki, ilgi görmek için bir araç olarak kullandıkları da göstermektedir:

Annem ve babam ayrıldılar. Ben annemle kalıyorum işte arada babama gidiyordum. Çok ilgilenmediklerini hissediyordum yani eskisi gibi... Ben de evden kaçtım. Beni polisler bulup çocuk evine götürdü, şimdi pişmanım tabii ki annem ve babamdan özür diledim, pişmanım dedim, bir daha böyle bir şeyi asla yapmam tabii ki, onlar beni çok seviyormuş meğer (Katılımcı 9).

Katılımcının ifadelerinde de görüldüğü üzere, boşanma süreci ve sonrasındaki uyum sürecinin çocuk açısından sağlıklı yürüyemediği durumlarda çocuklar anne ve baba sevgisini sorgulayabilmekte, kendilerini ilgilenilmeyen ve sevilmeyen bireyler olarak tanımlayabilmekte ve bazen bu durum sebebiyle kendilerini suçlayabilmektedir. Bu tarz durumlar ortaya çıktığında ise çocuklar evden kaçmayı, sevildiklerini anlamamanın ve ebeveynleri cezalandırmanın bir yolu olarak kullanabilmektedir.

Fiziksel Şiddet

Her ne sebeple olursa olsun kabul edilemeyecek olan fiziksel şiddet; ebeveynler tarafından bir şiddet türü olarak algılanmayıp bazen sadece anne ve babalarından öyle gördükleri için bazen de çocukları eğitmenin bir yolu olarak meşrulaştırılmaktadır. Katılımcıların anlatıları, ebeveynlerinin otoritelerini sağlamlaştırmak, isteklerini yaptırmak ya da başka güdülerle uyguladıkları fiziksel şiddet sebebiyle evden kaçtıklarını göstermektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin aile içi iletişimle rahatlıkla çözülebilecek sorunları şiddetle çözmeye çalışmalarının sorunları derinleştirerek çocukların korunma altına alınmasıyla sonuçlandığı görülmektedir. Bir katılımcı deneyimini “*Annem beni dövdü. Yani annem elime eliyle vurdu. Daha hayatında bana bir kere bile vurmuş değildi. Ben de annem beni dövdüğü için evden kaçtım*” (Katılımcı 2) şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, başka bir katılımcının anlatısında, arkadaş ve eğitim ilişkilerinin sağlıklı ebeveyn ilişkisiyle çözüm bulabileceği bir sorunun şiddetle sonuçlandığı ve çocuğun evden kaçtığını görülmektedir:

Babam aslında beni çok sever, beni dövdüğünü hatırlamam belki ben abartıyorum ama bana tokat attığında çok zoruma gitti. Nasıl söyleyeyim yani tamam benim de okulda çok devamsızlığım vardı, ben de okuldan kaçıyordum, arkadaşlarımla falan görüşüyordum. İşte babam öğrendiğinde okula geldi, orda bana attığı tokat beni çok üzdü. Ertesi gün ise okuldan kaçtıktan sonra eve gitmedim sonra arkadaşımın çocuk evini biliyordum, oraya gittim (Katılımcı 5).

Katılımcıların sadece ebeveyn ilişkilerinde değil, diğer aile üyeleriyle yaşadıkları ve şiddetle sonuçlanan sorunlarında çocukların evden kaçmasına sebep olduğunu göstermektedir:

Tabii ki abim beni sürekli döven biri değil, yani biz onunla çok şakalaşırız bir iki defa vurmuşluğu vardır en fazla (Katılımcı 2).

Annem ve babam boşandıktan sonra ben anneannem ve dedemin yanında kaldım. Onlar bana bakıyordu. Ya bugüne kadar ne annem ne de babam bana vurdu. Neymiş? Ben eve gelmiyormuşum. Dedemle tartıştım, o da bana terliğini fırlattı. Şimdi düşününce annem ve babam yokken anneannemle dedem bana anne ve baba yokluğu hissettirmediler, bana bir defalık kızmalarına kızmamalıydım (Katılımcı 10).

Ablamla sürekli tartışırdık ama ben daha küçük olduğum için her zaman suçlu o olurdu. Annem ve babam da sürekli tartışmalarımızdan sonra onu uyarırdı. Onu çok üzdüğümü biliyorum ama onunla tartıştığım için evden kaçtım. Keşke kaçmasaydım (Katılımcı 1).

Görüldüğü üzere ailedeki diğer sistemlerle kurulamayan işlevsel iletişim çocukların evden kaçarak tepki göstermelerine yol açmaktadır. Katılımcılardan sadece biri başka bir çare bulamadığı için evden kaçtığını anlatmıştır:

Babam ben arkadaşlarımla dışarı çıktığım için döverdi, öfke kontrol problemi var en ufak bir şeyde hemen şiddete yönelir. Yani ben ne yaparsam onun için suç oluyordu. Annem de karşı koyamıyordu, ben de evden kaçtım, yapacak bir şeyim yoktu, ne yapabiliirdim? (Katılımcı 7).

Katılımcıların anlatılarından da görüldüğü üzere, aile içi iletişimin sağlıklı yürütülememesi çocukların evden kaçarak kurum deneyimi yaşamalarına yol açmıştır. Anlatılar sadece ebeveyn çocuk sisteminin değil, eşler arası, kardeşler arası ve ebeveyn çocuk arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak sağlıklı işlediği zaman roller, sınırlar ve cezaların ölçülü ve iyi belirlenemediği aile yaşantılarının çocukların korunma altına alınmasıyla sonuçlandığını göstermektedir.

Cinsel Şiddet ve Aile Desteğinin Önemi

Katılımcıların hepsi evden kaçmaları sonucunda korunma altına alındıklarını ifade etse de, gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde cinsel şiddet öyküsü ortaya çıkmış, çocukların baş edemedikleri cinsel şiddet deneyiminin aile içi iletişim sorunlarıyla birleşerek evden kaçışla sonlandığı görülmüştür. Katılımcıların anlatıları, cinsel şiddetin erkek arkadaşlarından, tanıdıklarından, akrabalarında ya da aile içinden geldiğini göstermektedir:

11 yaşındaydım. Ben onun bana zarar vermeyeceğini düşünüyordum. Annesi ile tanıştıracığını söylediği için evine gittim. Annesi evde yoktu, yani evde hiç kimse yoktu... benim tecavüz olayım olmuştu işte (Katılımcı 6).

Abimin yanına gittim. Annem gitme dedi ama ben gittim. Orada abimin çok yakın bir arkadaşı vardı. Bilemezdim ki o bana tecavüz etti. Sonra hiç kimseye söylemedim. Psikolojim bozuldu. Bir yıl sonra anneme anlattım (Katılımcı 1).

Katılımcının bir yıl boyunca bu travmatik deneyimi içinde taşıması çocuğun cinsel şiddet ve çaresizlikten dolayı korktuğunu göstermektedir. Oldukça sık karşılaşılan bu tarz durumlar aile içinde yaşandığında ise çocuğun korku, kaygı ve çaresizlik düzeyi kendisine inanılmayacağı bazen de bizzat inanılmaması sebebiyle artmaktadır. Nitekim eniştesinin süregelen cinsel istismarı sebebiyle kurum deneyimi yaşayan başka bir katılımcı deneyimlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Annem ve babam çalıştığı için evde yalnız kalıyordum. Yani insan yalnız kalınca sıkılır ben de evli olan ablamın yanına gidiyordum. Eniştem beni taciz ediyordu. Ablama söyledim, o inanmadı bana. Sonra kendi gözüyle gördü (Katılımcı 3).

Katılımcıların anlatılarında da görüldüğü gibi cinsel şiddet hem açıklanması zor hem de yakınlardan geldiğinde diğer yakınların inanmadığı bir şiddet türü olarak açığa çıkmaktadır. Katılımcıların hepsinin evden kaçtığı için korunma altına alındıklarını anlatmaları, ancak bu anlatının peşi sıra gelen cinsel şiddet öyküsü çocukların cinsel şiddetle yönelik tepkilerini evden kaçarak verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, cinsel şiddet sonrası ailenin sağlıklı desteğinin ise çocukların bu deneyimle sağlıklı baş etme

mekanizmaları geliştirebildiklerine katkı sunduğu söylenebilmektedir. Nitekim katılımcılar korunma altına alındıktan ve ailelerine geri döndükten sonra ailelerinden aldıkları desteğin profesyonel destekle beraber cinsel şiddet deneyimine yönelik baş etme mekanizması geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir:

Anneme söylediğimde şok oldu. Söylemezdim ama ben de dayanamıyordum artık. O da şüpheleniyordu, ben de bir şey olduğunu sonra anlattım. Annem hep benim yanımda oldu. Dava açtık o kişiye, psikoloğa gittim birkaç ay (Katılımcı 1).

Psikoloğa gidince toparladım, psikoloğa gittim o şekilde atlattım, annem ve babam hep yanımdaydı psikolojik destek aldım (Katılımcı 8).

Cinsel şiddet; yaş, toplumsal cinsiyet, eğitim, statü fark etmeksizin tüm gruplar için baş edilmesi zor bir deneyimdir. 13-18 yaş grubunun gelişim çağında özel bir dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda, cinsel şiddetle baş etme de aile içi mekanizmaların kullanılması yeterli olmayabilmekte, sağlıklı aile içi iletişim, sosyal destek ve profesyonel desteğin bir arada sunulması gerekebilmektedir. Katılımcıların ifadelerin de görüldüğü üzere bu destek mekanizmalarından özellikle aile desteğinin sağlıklı bir şekilde sunulmaması çocukların tepkilerini evden kaçmak gibi yollarla göstermelerine sebep olmaktadır.

Kurum Deneyimi Sonrası Aileye Geri Dönüş

Katılımcıların çoğunluğunun kurum deneyimlerinden memnun olmadıkları, özellikle evden kaçmayı bir cezalandırma stratejisi olarak kullanan katılımcıların pişmanlıklarını dile getirdikleri, aile içindeki kural, rol ve sınırlılıkları kabullenmeye başladıkları görülmüştür:

Hatalı olduğumun farkındayım ama sonradan pişman oluyor insan. İlk başta çok kızmıştım ona şimdi anladım onlar sadece beni düşünüyormuş (Katılımcı 1).

Keşke hiç böyle bir şey yaşamayıydım, çok pişmanım (Katılımcı 3).

Annem ve babam boşandı, demiştım zaten. Ben dedem ve anneannemin yanında kalıyordum, yani bana onlar bakıyordu. Bir gün dedemle tartıştık, konu neydi onu hatırlamıyorum. Ben orada kalınca dedemin ve anneannemin değerini anladım. “Onlara haksızlık etmişim” dedim... Geldiğinde koştum ve ona sarıldım. Onun da gözleri dolmuştu. Onu oraya kadar yormuştım. Dedeme bir daha onları bir daha asla bu şekilde üzmeyeceğim, yanlarından ayrılmayacağım dedim (Katılımcı 10).

Katılımcıların anlatıları ailedeki kural, rol ve sınırların sevginin bir ölçütü olmadığını kurum deneyimi sonrasında anladıklarını da göstermektedir:

Oradayken bir babamla görüştüm ve beni almak istediğini söyledi. Babamın yüzüne baktığımda gördüm ki ağlamaktan gözleri şişmiş ve kızarmış ve benim için dedi ki ‘et tınaktan ayrılır mı?, ben kızımı nasıl burada bırakırım?’ dedi (Katılımcı 6).

Hani demiştım ya ‘ben 8. sınıftan sonra okumadım’ diye, annem de zaten yazları hep çalışır, ben de okuldan sonra çalışmak istediğimi söyledim. Annem de çalışmamı istemedi, babam da... Oku dediler, okuluna git... Ben de onlara çok kızmıştım (Katılımcı 3).

Ben okuldan kaçmıştım, polisler beni kuruma götürdü. Babam devamsızlığımı çok fazla yüzüme vuruyordu, çok katı olduğunu düşünüyordum. Kurumdan ayrılacağım zaman bana kurumda çalışan personel “yarın seni ailene teslim edeceğiz eşyalarını hazırla” demişti. Babam gelecek diye çok heyecanlıydım. Sonra babamın geldiğini gördüm. Çok sevindim, arkadaşlarıma “babam geldi” diye çok sevinerek haber verdim. Sonra sosyal serviste babamla karşılaştım. Koşarak ona sarıldım ve bir an önce eve gitmek istediğimi söyledim (Katılımcı 5).

Katılımcıların anlatılarında da görüldüğü üzere, eğitimle ilgili kurallar, ergenlik döneminin getirdiği hayata ve ailelerine dair sorgulama ailelerin yanlış iletişim kalıplarıyla birleşerek kurum deneyimiyle sonuçlanmış ve çocukların olumsuz yaşam deneyimleri yaşamasına sebep olmuştur. Katılımcıların anlatıları aynı zamanda kurum deneyiminin öğretici olduğunu ve kurum bakımı her ne kadar kaliteli olsa da aile bakımının yerini tutamayacağını göstermektedir:

Ne işim var benim burada?’ dedim kendi kendime. Oradayken anladım ki ailemin sevgisini hiçbir yerde bulamam. Onlar beni çok seviyormuş (Katılımcı 4).

Ben kendi kendime diyordum ki ‘ben neden buradayım?’. Yani kendimi düşündüğüm için değil, orada olmam için ciddi bir neden yoktu, gerçekten ihtiyacı olan çocukların da hakkını yemiş olabilirim, yemek yerken bile diyordum ki ‘benim bir ailem var bakıma muhtaç değilim, ya başkalarının hakkını yiyorsam?’ diye düşünüyordum (Katılımcı 2).

Ben ailem benimle ilgilenmiyor diye evden kaçmıştım. Polisler beni oraya götürmüştü ‘eve gitmek istemiyorum’ deyince. Sonra 3 gün orada kaldım. O üç gün bana bir ömür gibi geldi. Orası evim gibi değildi. Sonra orada çalışan biri vardı “ben eve gitmek istiyorum” dedim. Geçici koruma olduğu için hemen işlemleri yapmışlar. Annem gelmişti oraya. Annemi ilk gördüğümde dayanamadım ağladım ve anneme sarıldım. Ondan özür diledim ve “bir daha onları terk etmeyeceğim” demiştim anneme (Katılımcı 9).

Katılımcının da dikkat çektiği üzere, istekleri yerine getirilmediği ya da ebeveynlerinin onu sevmediğini düşünen çocukların bu tepkilerini evden kaçarak göstermesi ve bu doğrultuda korunma altına alınması hem çocuklarda olumsuz yaşam deneyimlerine sebep olmakta, hem de kurum kapasitelerinin etkili ve verimli kullanılmasına engel oluşturabilmektedir. Özellikle kalabalık ve toplu olarak kalınan kurumlarda personel eksikliği ve iş yükü nedeniyle her ne kadar çocuklarla yakından ilgilenilse de ebeveynlerinin yokluğunun hissettirdiği boşluğun yerini dolduramamaktadır. Ayrıca hali hazırda hassas bir dönem olan ergenlik çağı sorunları ailedeki iletişim sorunlarıyla birleştiğinde hem bu dönemde hem de yetişkinlik hayatında bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çocukların ebeveynlerine çok daha fazla ihtiyaç duyduğu bu dönemde aile içi iletişimin güçlendirilmesiyle çözülebilecek sorunlar nedeniyle kurum bakımına alınıyor olması hem çocuğu hem ailesini hem de kurumdaki personeli etkilemekte ve beraberinde birçok olumsuz deneyimi getirmektedir.

Tartışma

Bu araştırma geçici süre kurum deneyimi yaşamış çocukların korunma altına alınma sebeplerini ve deneyimlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler sonucunda “bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçmak”, “fiziksel şiddet”, “cinsel şiddet ve aile desteğinin önemi” ve “kurum deneyimi sonrasında aileye geri dönüş” araştırmanın temel temaları olarak açığa çıkmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların korunma altına alınma sebeplerini aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, boşanma, ailede suç davranışı gibi sebeplerle açıklayan literatürle benzerlik ve farklılıklar arz eden noktalar taşımaktadır. Bu farklılıkların araştırma grubunun farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, konuyla ilgili araştırmaların örneklemi genel olarak uzun yıllar kurum deneyimi yaşamış, evlat edindirme ya da koruyucu aile modellerinden yararlanmış bireylerden oluştuğu için geçici süreyle bu deneyimi yaşamış çocukların korunma altına alınma sebepleri diğer araştırma bulgularından farklılık gösteren noktalar içermektedir.

Bu anlamda ortaya çıkan en temel farklılık; ailelerin olası ihmalleri ve aile içindeki sağlıklı olmayan iletişim sebebiyle çocukların maddi ve manevi isteklerinin yerine getirilmemesi sonucunda ortaya çıkan bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçıştır. Günümüzde çocuğa yönelik ihmal ve istismar oranlarının ciddi boyutlarda olduğu ve çocukların bu sebeple korunmaya ihtiyacı olan çocuk durumuna düştüğünü gösteren araştırmalardan (Pelendecioğlu & Bulut, 2009; Uslu, 2019; Yolcuoğlu, 2010) farklı olarak bu tema; ailelerin çocuklarına cep telefonuna el koymak ve dışarıya çıkmasını engellemek gibi anlamlandıramadığı cezalar vermeleri, ailede kurallar, otorite ve sınırların belirgin olmaması, aşırı esnek ya da katı olması sonucunda çocukların evden kaçarak korunma altına alındıklarını göstermektedir. Bu temada özellikle ailelerin çocuklarının yakın partner ilişkisini hoş karşılamamaları ve tepkilerini ihmal ve istismar yaratacak boyutta göstermeleri, çocukların ergenlik döneminde bulunmasının getirdiği tepkisellik ve yakın partner ilişkisine yönelik ilk deneyimlerin bu yaş döneminde yaşanmasıyla birleşerek çocukların bir sorun çözümü ve cezalandırma stratejisi olarak evden kaçtıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, bu sorunlar ortaya çıkmadan önce aile ve çocuklar arasındaki sorunların tespit edilmesi, aile ve çocuklarla aile içi iletişim, yakın partner ilişkisi ve ergenlik çağına özgü sınırlara ilişkin koruyucu, önleyici ve eğitici çalışmalar gerçekleştirilecek okul sosyal hizmetinin önemini açığa çıkarttığı düşünülmektedir. Okul sosyal hizmeti kapsamında aile ziyaretleri, ebeveynlik pratiklerini geliştirmek için danışmanlık, çocukların okula devamını desteklemek, evde ve okulda uyumsuz davranışlar gösteren çocukların ihtiyacına göre şekillenen vaka çalışmaları yapılabileceği düşünülmektedir (Duman vd., 2014; Ercan, 2020; Özbesler & Duyan, 2010; Özkan & Selçuk, 2016).

Araştırma bağlamında ortaya çıkan bir diğer tema fiziksel şiddettir. Ailelerin çocuk yetiştirilmesi ve büyüülmesine yönelik inançları toplumların gelenek, görenek ve adetleri, sosyo-kültürel özellikleri ve kendi ailelerinde gördükleri değer, inanç, ceza ve disiplin davranışlarına göre şekillenmektedir (Tekgöz-Obuz, 2019; Yolcuoğlu, 2010). Bu çerçevede bazı ailelerin çocuğun disipline edilmesi için fiziksel ve duygusal olarak istismarı içeren davranışları gerekli gördüğü ve çoğu durumda normalleştirdikleri, dolayısıyla davranışlarının çocuk istismarı olmadığını düşündüklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akgün Kostak & Vatansever, 2015). Benzer şekilde, ailelerin, çocuklarına değer verdikleri ve sevdikleri halde çocuklarını sık sık fiziksel olarak cezalandırdıklarını tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Kükürtçü, 2011; Taş, 2017; Ünal, 2017).

Bu durum araştırma bağlamında da kendini göstermiş, çocuklar gördükleri fiziksel şiddet sonucunda evden kaçmıştır. Çocukların anlatılarında, ailelerinin uyguladıkları fiziksel şiddetin hem ebeveynlerden hem de abi, abla, dede gibi aile üyelerinden geldiği görülmektedir. Fiziksel şiddetin nedenleri incelendiğinde; çoğunlukla yakın partner ilişkisi ve okul devamsızlığı gibi aile içinde çözülebilecek sorunlar sebebiyle ailelerin şiddete başvurduğu görülmüştür. Benzer şekilde kardeş sistemlerinden gelen şiddetin kardeşlerin birbirleriyle rekabetleri ve birbirleri üzerinde kurmaya çalıştıkları otoritenin işlevsel olmayan bir şekilde gerçekleşmesiyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede okul sosyal hizmeti başta olmak üzere sosyal hizmetin yer aldığı her alanda çocuklarla ve ailelerle çocuk hakları konusunda eğitici çalışmalar

yapmak, fiziksel şiddetin okulda ilk tespit edileceği yer olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenlerle çalışmalar yapılması ve ailelerle fiziksel şiddetin içeriği ve her ne olursa olsun çocuğa şiddetin meşrulaştırılmayacağına yönelik eğitici öğretici çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının işaret ettiği bir diğer bulgu ise çocukların cinsel şiddet deneyimleridir. Çocukların uğradıkları fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddetin korunma altına alınma sebebi olduğu bulgusu diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Beter, 2010; Turgut, 2018; Yüceer, 2012). Kadına yönelik şiddetin genelde yakın partner, eş, dost, akraba gibi kişilerden geldiğini gösteren literatüre paralel olarak (Mor Çatı, 2017), araştırma sonuçları çocukların kardeşlerinin arkadaşları, eniştesi, sevgilisi gibi kişilerin cinsel taciz ve tecavüzüne uğradığını göstermektedir. Cinsel şiddet deneyimi yaşıyan kişilerin çoğunlukla travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete gibi psikiyatrik sorunlar yaşadıkları, özgüven eksikliği duydukları, kendini suçlama davranışı gibi bir çok sorunu (Çayır, 2019; Erol, Öztop & Özcan, 2018; Gençtan, 2005; Yüksel & Öncü 2016) göz önünde bulundurulduğunda, kimlik gelişimini tamamlayamamış ve cinsel istismar deneyimlerini saklayarak sosyal ve psikolojik hiçbir destek alamamış ergenlerin, aile içi sorunlarında bir çözüm olarak evden kaçması şaşırtıcı görünmemektedir. Nitekim bazı katılımcılar kuruma geliş sebeplerini ilk etapta evden kaçmaları çerçevesinde anlatsalar da görüşmenin ilerleyen safhalarında cinsel istismara uğradıkları, kendilerine inanılmadığı ya da bunu ifade etmeye korktuklarını keşfedilmiştir. Buna paralel olarak ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, korunma altına alındıktan sonra aile destek mekanizmalarını kullanıp cinsel istismar deneyimlerini ailelerine açan katılımcıların aldıkları aile desteği ve profesyonel destek sonucunda baş etme mekanizmaları geliştirmeleri ve toplumsal yaşama uyum sağlamaya başlayabildikleridir. Dolayısıyla, çocuklarla temas eden her çalışanın ve ailelerin ihmal ve istismar konusundaki farkındalığını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gereksinimi açığa çıkmaktadır.

Araştırmanın son teması kurum deneyimi sonrası aileye geri dönüştür. Bir çocuğun korunma altına alınma deneyimi başlı başına olumsuz deneyimlere referans vermektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında kurum bakımında olunan süre içerisinde sorunların daha da çeşitlendiği, çocuğun ve ailenin hayatına yeni bir olumsuz deneyim eklendiği söylenebilmektedir. Bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçan ve kurum bakımına alınan çocukların pişmanlık yaşadığı ve tekrar ailelerine dönmek istedikleri görülmektedir. Hem çocuğu hem aileyi etkileyen ve örseleyen bu durumun aynı zamanda meslek elemanlarının iş yükünü arttırdığı, bu süreç içerisinde bireysel görüşmeye ve desteğe ihtiyaç duyan diğer korunmaya muhtaç çocukların mağduriyet yaşayabilecekleri, kuruluşların ve meslek elemanlarının etkili ve verimli hizmet verme kapasitelerini etkileyebileceği düşünölmektedir. Şüphesiz ki korunma talep eden, evden kaçan ya da ihmal ya da istismara uğradığını düşünen her çocuğun devlet korumasından yararlanması temel bir çocuk hakkıdır ve her çocuk bu haktan yararlanmalıdır. Ancak aynı zamanda “babam bana cep telefonu almadı” ya da “sevgilimle görüşmek istiyorum” gibi aile danışmanlığı çerçevesinde çözülebilecek korunma altına alınma sebeplerinin ortaya çıkmaması adına okullardan başlayarak, ailelere, öğretmenlere ve çocuklara yönelik eğitici öğretici çalışmalar yapılması, hem çocukların kurum deneyiminden

kaynaklanabilecek travmatik yaşantılarının önlenmesi hem de sosyal hizmet kurum ve kuruluşlarının etkili ve verimli hizmet süreçlerini sürdürebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 13-18 yaş aralığında geçici süreyle kurum deneyimi yaşamış çocukların korunma altına alınma sebepleri ve deneyimlerini çocukların kendi anlatıları üzerinden öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda kartopu yöntemiyle on çocuğa ulaşılmış ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bir cezalandırma stratejisi olarak evden kaçış, fiziksel şiddet, cinsel şiddet ve aile desteğinin önemi ve kurum deneyimi sonrası aileye geri dönüş araştırmanın dört temel teması olarak keşfedilmiştir. Bu sebeplere yönelik koruyucu önleyici çalışmaların başında ise okul sosyal hizmeti gelmektedir.

Türkiye'nin bazı illerinde proje olarak yürütülen okul sosyal hizmeti kapsamında, çocuklara, ailelere ve öğretmenler başta olmak üzere çalışanlara ihmal, istismar, aile içi iletişim ve çocuk hakları konusunda farkındalık artırıcı çalışmalar yapılması ve eğitici-öğretici faaliyetler gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuklara yönelik tasarlanacak çalışmaların çocuk haklarını içermesi aynı zamanda aile içerisinde kurallar, roller ve sınırlar olduğu ve bu kurallar, roller ve sınırların çocuk haklarını ihlal ettiği noktada kabul edilemeyeceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, aile içi geçimsizlik, ebeveyn kaybı boşanma gibi sebeplerin çocukların korunma altına alınmasının başlıca sebepleri olduğu göz önünde bulundurularak, okulda varsa psikolojik danışman ve rehber öğretmeni ve sosyal hizmet uzmanının ortak çalışmalarıyla aile ve çocuk takip edilerek ailevi sorunlar yaşayan çocuklara danışmanlık sunulmalıdır. Benzer şekilde, okul terkinin önlenmesi ve çocukların takip edilmesi bu kapsamda yapılabilecek çalışmalardandır.

Çocuk haklarına yönelik eğitici öğretici çalışmalar aynı zamanda ailelerle de gerçekleşmeli, aile içi sorunlarda, çatışma çözümünde ya da ebeveyn otoritesinin kurulma sürecinde şiddetin herhangi bir türünün kabul edilemeyeceği ve şiddetin bir iki defalık ya da büyüğü ve küçüğü olmayacağına öğretilmesi gerekmektedir. Ailelere, ergenin gelişimsel sorunları nedeniyle yaşanan problemlerle baş etme mekanizmalarının artırılması ve ebeveynlik kapasitelerinin güçlendirilmesi çalışmaları da yapılmalıdır. Bununla birlikte, ailelerle ergenlik döneminin özellikleri ve yakın ilişkiler hakkında konuşulması gerektiği, ailelerin onaylamadıkları ilişkileri neden onaylamadıklarını çocuklarıyla paylaşması ve bunu nasıl yapabileceklerine yönelik danışmanlık verilmelidir.

Çocukların korunma altına alınma sebeplerinin ilk olarak gözlemlenebileceği yer okul olmaktadır, dolayısıyla koruyucu önleyici çalışmaların okulda başlaması gerektiği düşünülmektedir. Ancak koruyucu önleyici çalışmaların yetmediği noktada sosyal hizmet kurum ve kuruluşlarında çalışan meslek elemanlarına önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu kurum ve kuruluşlarda çalışan meslek elemanı sayısı artırılarak meslek elemanlarının iş yükünün hafifletilmesi gerektiği, bu doğrultuda meslek elemanlarının çocuklara daha etkili ve verimli hizmet sunabilecekleri düşünülmektedir. Bunun yanında meslek

elemanlarının eğitici öğretici rolü dahilinde bu kurum ve kuruluşlarda çalışan diğer personellerin ihmal ve istismar konusundaki farkındalığını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bununla birlikte sevgi evlerinin ve çocuk evlerinin sayısının artırılma politikasının çocuk koruma alanında önemli gelişmeler olduğu ancak çocukların kurum deneyimi sonrası olumsuz yaşantılar ve sorunlar yaşamasını önlemek adına bu kuruluşların niteliğinin ve niceliğinin artırılması, çocukları kurum deneyimi sonrasında izleyen takip mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak, çocuk korunmada sorumlu olan kurumların sadece okul ya da sosyal hizmet kuruluşları olmadığını, başta çocuk refahı alanında çalışan her kişi olmak üzere sorumluluğun tüm toplumun olduğunu belirtmek gerekir. Bu doğrultuda çocuğa yönelik şiddet, çocuk işçiliği, erken yaşta ve zorla evlilikler başta olmak üzere çocuk haklarını ihlal eden her türlü eylem için kamu, sivil toplum, medya iş birliği içerisinde eğitici öğretici çalışmaların yapılması ve topluma ihbar mekanizmalarının öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte korunmaya ihtiyacı olan çocukların kurum bakımı öncesi, sırası ve sonrasındaki deneyimlerini bir bütün olarak ele alan nitel ve nicel araştırmaların, bu çocuklarla çalışma konusunda eğitimi olan ve etik konuları göz önünde bulunduran disiplinlerce ele alınması ve alandaki çalışmaların niteliğinin ve niceliğinin artırılması önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmada birinci ve üçüncü yazar makalenin yazımından (%60), ikinci yazar veri oluşturulması ve toplanması süreçlerinden (%40) sorumludur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmada herhangi bir destekten yararlanmamıştır. Araştırmacılar araştırmaya katılan tüm katılımcılara teşekkür etmektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

Kaynaklar

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2021, Nisan 23). *Özgür ansiklopedi wiki* içinde. 24 Nisan 2021 tarihinde <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uygulamalar/cocuk-destek-merkezleri> adresinden erişildi.
- Akgün Kostak, M. & Vatansver, C. (2015). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmali İle İlgili Görüş ve Düşünceleri. *HSP*, 2(1), 1-11.
- Aşık, E. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin ergenlik sorunları ve baş etmeleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baker, C. (2017). *Care leavers' views their transition to adulthood: A rapid review of the evidence*. Coram Voice.
- Barış, İ. & Taylan, H. H. (2020). Sosyal hizmet ve toplum, *Korunma ihtiyacındaki çocuklar, sosyal hizmetin temel konuları içinde* (9-31). Malkoç, E.S., Grafiker Yayınları.
- Beter, Ö. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de çocuk koruma sistemleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115.
- Boduroğlu, G. (2016). *Kurum bakımından ayrılan bireylerin yaşamın düzenlenmesi ve uyum sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sosyal destek kaynakları*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cebe, F. (2005). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yetiştirme yurtlarında barınan çocukların "benlik saygısı", "depresyon", "kaygı" skorlarının ailesi yanında kalan çocuklarla karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Çayır, H. (2019). *Kurum bakımı geçmişi olan bireylerin kurum bakımı deneyimleri ve etiketlenme durumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Çocuk Koruma Kanunu. (ÇKK). 5395 Sayılı Kanun. (2005, 3 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25876). Erişim adresi: http://oges.meb.gov.tr/doc2012/5395_SAYILI_COCUK_KORUMA_KANUNU.pdf
- Dutta, S. (2017). Life after leaving care: Experiences of young Indian girls. *Children and Youth Services Review*, 73, 266-273.
- Ercan, F. Z. (2020). *Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları*. Erişim adresi: <https://www.cizgikitabevi.com/kitap/1090-okul-sosyal-hizmeti-baglaminda-suriyeli-cocuklarin-egitim-sorunlari>
- Erkan, G. (1995). *Korunmaya muhtaç çocuklar: çocuk yuvalarında bir araştırma*. TC Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Gallwey, S. (2013). The relationship between attachment and resilience in foster care alumni. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1314577275?accountid=16382> /Erişim tarihi: 15.04.2021.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası*. Metis Yayınları.

- Güven S. & Bilir, M. (2020). *23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı 100. Yıl Özel Çocuk Bülteni*. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/chgm/sayfalar/23-nisan-cocuk-bulteni/> Erişim tarihi: 23.04.2021.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 797-810.
- Kutlu, M. (1998). Yetiştirme yurdu öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(10), 25-30.
- Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lök, N, Başoğul, C. & Öncel S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 156-161. [Electronic Journal] <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11172/133540>
- Melkman, E.P. & Benbenishty, R. (2018). Social support networks of care leavers: mediating between childhoodadversity and adult functioning. *Children and Youth Services Review*, 86, 178-187.
- Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı. (2017). Mor Çatı Deneyimi Kadına Yönelik Şiddete Dair Neler Anlatıyor?. <https://www.morcati.org.tr/attachments/article/466/kadina-yonelik-siddet-degerlendirme-raporu.pdf>
- Obuz, A. T. (2019). Suça sürüklenen ve hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocukların suça sürüklenme nedenleri: nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 630-641.
- Oral, R., Ramirez, M., Coohey, C., Nakada, S., Walz, A., Kuntz, A. & Peek-Asa, C. (2016). Adverse childhood experiences and trauma informed care: the future of health care. *Pediatric Research*, 79(1), 227-233.
- Özkan, Y. & Selçik, O. (2016). Okul sosyal hizmetinin okul erken terki üzerine potansiyel etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 431-437.
- Pelendecioğlu, B. & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62
- Sarıaltın, D. M. (2017). *Kurum bakımındaki çocuklara ilişkin sistemin sosyal refah çalışanları gözüyle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu. 2828 Sayılı Kanun. (1983, 27 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 18059). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=19778&MevzuatTertip=5>
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztıp, D. & Özcan, Ö. Ö. (2018). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi ulusal örneklemede karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235- 246.
- Tuncer, B. & Erdoğan, T. (2018). Korunmaya muhtaç çocuklar ve korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (Ibad)*, 3(2), 515-527.

- Turgut A. Ş. & Özkan, Y. (2019). Kurum bakımından ayrılmış bireylerin sosyo-demografik özellikleri ile kurum bakımı sonrası yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 748-763.
- Turgut, A. Ş. (2018). *Türkiye'deki kurum bakımında büyümüş bireylerin psikolojik dayanıklılık (yılmazlık) düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- UK Department of Education (2018). Children in Need of Help and Protection. Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/690999/Children_in_Need_of_help_and_protection_Data_and_analysis.pdf
- Uluğtekin, S. (1993). Çocuk yuvaları: uygulamanın son araştırmalar ışığında değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 11(1-2-3), 35-55.
- Uslu, G. (2019). *Çocuk ihmal ve istismarı alanında çalışan profesyonellerin sunulan hizmetlere ilişkin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, H. B. (2017). *Ebeveyn çocuk ihmal ve istismarı farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varol, B. (2017). *Kurum bakımı deneyimi olan yetişkinlerin iş yaşamına uyumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum*, 11(18), 43-57.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 73-83.
- Yüceer, T. (2012). *Kurum bakımı deneyimi olan bireylerin evlilik uyumları*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Z. (2016). *Kurum bakımında kalmış yetişkinlerde bağlanma biçimleri ve ruhsal sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ek-1



Sayıt:2020/06-EK

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu




Tarih: 06/07/2020

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME
FORMU

Toplantı tarihi: 06/07/2020
Toplantı no: 06-EK
Proje no: 638
Karar no: 2020/638

Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Doç.Dr. Serap DAŞBAŞ'ın "Çocuk Hakları Eğitimi Verilmeli Ama Nasıl? Günümüz Korunmaya Muhtaç Çocukların Değişen İhmal ve İstismar Algısı" başlıklı çalışması görüldü. Çalışma, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Dilem  NAY DERİN (Başkan)Doç. Dr.  Handan ERTAŞ (Üye)Doç. Dr. Nur FEYZAL KESEN (Üye)
KATILMADIDr. Öğr. Üyesi  Gülperi DEMİR (Üye)Dr. Öğr. Üyesi  Sinel FILİZ (Üye)Dr. Öğr. Üyesi Bihter AKIN(Üye)
KATILMADIDr. Öğr. Üyesi Özden KUŞCU(Üye)
KATILMADIDr. Öğr. Üyesi  Seyhan ÇANKAYA (Üye)Arş Gör Dr. Cengiz ÇELİK (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi  Sinan AKÇAY(Üye)