



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

e-ISSN: 2791-7320

MAUNEFDER
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
MAUN JOURNAL of
EDUCATION



EFDER

e-ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 2

SAYI: 1

HAZİRAN 2022

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME: 2

ISSUE: 1

JUNE 2022

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAUNEFDER) yılda iki kez yayınlanan eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

MAUNEFDER'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

2022 CİLT: 2 SAYI: 1

HAKEM LİSTESİ

Dr. Murat POLAT = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Halim GÜNER = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Ebru KORKMAZ = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Fatma CUMHUR* = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Fuat ELKONCA = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN = Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Namık Kemal HASPOLAT = Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Özkan ÇIKRIKÇI = Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Muhammet Aykuthan ULUSOY = Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN = Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Ragıp Ümit YALÇIN = Atatürk Üniversitesi

Dr. Yunus AKAN = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Selami KARDAŞ = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Cemal KARADAŞ = İnönü Üniversitesi

Dr. Yavuz KOŞAN = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Emine ULU ASLAN = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Emir Feridun ÇALIŞKAN = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Nihal DULKADİR YAMAN = Muş Alparslan Üniversitesi

* İki hakemlik yapmıştır.

Dr. Özgür ÖRÜN = İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü

Dr. Ayşe SOYLU = Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Ahmet KAYSILI = Ankara Üniversitesi

Dr. Demet DENİZ YILMAZ = Muş Alparslan Üniversitesi

EDİTÖR KURULU VE SEKRETERYA

Sahibi: Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Eğitim Fakültesi Adına Hak Sahibi: Prof. Dr. Esin KAYA (Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör:

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri:

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Yavuz KOŞAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdlvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN – KırŐehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram BAŞ – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK – Erciyes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erhan DURUKAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – UÇak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI – Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU NAL – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gizem SAYGILI – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gökhan DUMAN – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gül DURMUŐOĐLU KÖSE – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Havise GÜLEÇ – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN – NevŐehir Hacı BektaŐ Veli Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İlhan YALÇIN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Khalid ARAR – Texas State Üniversitesi – USA

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi – FRANSA

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Kapadokya Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar GİRMEN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Semra MİRİCİ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sinan OLKUN – Uluslararası Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Suat UNGAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şener DEMİREL – Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Zarife SEÇER – İstanbul Üniversitesi – TÜRKİYE



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 2

Sayı: 1

Haziran 2022

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 2

Issue: 1

June 2022

-İçindekiler-

Psikanalizin İçinden Bir Kavram "Özdeşleşme"

Namık Kemal HASPOLAT

1-9

Eğitimde Akademik Başarıyı ve Sağlığı Desteklemek: Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk Modeli

Murat AĞIRKAN

10-22

Dönemin Ruhunun Türk Millî Eğitim Şuralarına (1939-2014) Etkileri: Hermenötik Bir Analiz

Serkan ŞEN, Sadegül AKBABA ALTUN

23-45

Ergenlerin Öz-merhamet ve Umut Düzeylerinin İncelenmesi

Eşref NAS

46-65

**Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımının Akademik Başarı
Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-analiz Çalışması**

Feyyaz ÖZTOP

66-81

Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma

Eser KARAL, Hasan ATAK

82-103

**Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları, Eylemlilik ve
Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkiler**

Arife Gül BAĞCI, Hasan ATAK

104-122

**Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Yetişkin Okuma-Yazma Kursları ve Türkçe Dil
Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Sayim Fikret BULUT

123-147

**Mantık Etkinlikleri Yardımıyla Gerçekleştirilen Öğretimin 7.Sınıf Öğrencilerinin
Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi**

Habip TAŞ, Levent AKGÜN

148-170

Yatılı Bölge Okullarının İmkân Eşitsizliğini Gidermedeki Rolü

Fazıl Alptekin CEYLAN, Hasan ÜNDER

171-194

BAŞ EDİTÖR YAZISI

Bir milletin kalkınmasının yolunun okumaktan ve üretmekten geçtiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda dergimizin 2022 yılı ilk sayısının içeriğine yönelik görünümü sizlere aktarmak istiyorum:

Bu sayımızda 3'ü derleme, 7'si ise araştırma makalesi olmak üzere toplam 10 çalışma yer almaktadır.

Sayının derleme çalışması olan ilk çalışmasında (Psikanalizin İçinden Bir Kavram "Özdeşleşme") özdeşleşme kavramı ele alınmış ve ilgili alanyazın doğrultusunda bilgi sunulmuştur. Bu kapsamda Freud'un ve farklı kuramcılarının özdeşleşme ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Özdeşleşmenin birey üzerindeki farklı etkileri, idealizasyondan farkı ve Freud üzerindeki yansıması değerlendirilmiştir. Özdeşleşme eğitimsel açıdan ele alınmış, bu konuda yapılan çalışmalara, öğretmenlerin rolü ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca özdeşleşmenin psikanaliz üzerindeki etkisi ve yansımaları değerlendirilmiştir.

Derleme çalışması olan ikinci çalışmada (Eğitimde Akademik Başarıyı ve Sağlığı Desteklemek: Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk Modeli) WSCC yaklaşımının incelenmesi amaçlanmış; tarihçesi, içeriğinin oluşturulmasında etkili olan modeller, bileşenleri ve özelliklerine ilişkin araştırmacılara ve eğitimcilere özet bilgiler sunulmuştur. Yapılan literatür taraması sonucunda yaklaşımın teorik temellerinin güçlü kaynaklara sahip olduğu görülmekle birlikte, uygulama sahasında etkililiğine yönelik çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü çalışmada (Dönemin Ruhunun Türk Milli Eğitim Şûralarına (1939-2014) Etkileri: Hermenötik Bir Analiz) Türk Milli Eğitim Şûraları (1939-2014) taranarak, dönemin ruhunun şûralarda alınan kararlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, şûralarda alınan kararların dönemin ruhuna göre değiştiği gözlemlenmiştir. Şûralarda belirli zamanlarda kararların hepsi ya da bazıları uygulanırken, belirli zamanlarda kararlar neredeyse hiç uygulanmamıştır. Şûra kararlarında dönemin ruhunu belirleyen faktörlerin politik, sosyo-ekonomik/konjonktürel ve askeri darbe/müdahale temelli olduğu görülmüştür.

Dördüncü çalışmada (Ergenlerin Öz-merhamet ve Umut Düzeylerinin İncelenmesi) ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, sınıf, okul değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu

görülmüştür. Öz-merhamet ile umut düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Beşinci çalışmada (Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması) matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sadece Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların dâhil edildiği araştırmada matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünün 2.063 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin çok yüksek düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Derleme çalışması olan altıncı çalışmada (Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma) çocukluk çağı ruhsal travma kavramı literatür taraması yapılarak açıklanmıştır.

Yedinci çalışmada (Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları, Eylemlilik ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiler) üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travmaları, eylemlilik ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Ek olarak, katılımcıların travmayı inkâr durumlarına, bireyleşme türlerine, demografik özelliklerine, kendisini yetişkin hissetme durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Sekizinci çalışmada (Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Yetişkin Okuma-Yazma Kursları ve Türkçe Dil Eğitimlerinin Değerlendirilmesi) 2011-2020 yılları arasında Suriyeli yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı verileri kullanılarak incelenmiştir. Bu eğitimlerin yetişkin Suriyelilerin sosyal uyumu için önemi ve gerekliliğini vurgulayan çalışma kapsamında kurslara katılım sayısal verileri incelenmiştir.

Dokuzuncu çalışmada (Mantık Etkinlikleri Yardımıyla Gerçekleştirilen Öğretimin 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi) akıl-zekâ oyunları ve mantık sorularından oluşan etkinliklerin yardımıyla gerçekleştirilen matematik öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine olan etkisi incelenmiştir.

Onuncu ve son çalışmada ise (Başarı Arttırıcı İmkânları Eşitlemede Yatılı Bölge Okulları’nın Rolü) YBO’ların sağladığı ek imkânların başarıyı arttırdığı

argümanından yola çıkan imkân eşitliği ve bunun başarıya etkisi çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. YBO'ların sunduğu ek olanakların öğrencilerin başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin deneyimleri üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Bu sayımızın yayımlanmasında emeği olan yazarlarımıza, hakemlerimize, editör kurulumuza, eğitim fakültesi dekanımız Prof. Dr. Esin KAYA'ya, üniversite rektörümüz Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT'A, sekretarya ekibinden Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU'na, Arş. Gör. Dr. Emine ULU-ASLAN'a ve Arş. Gör. Gülşah KURU'ya teşekkürü bir borç biliriz.

Okumaktan ve bilime katkı sunmaktan asla vazgeçmemek temennisiyle esen kalınız.

Baş Editör

Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

28 Haziran 2022



Psikanalizin İçinden Bir Kavram “Özdeşleşme”

A Concept in Psychoanalysis “Identification”

Namık Kemal HASPOLAT^{1a}

^aDr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye

ORCID: 0000-0003-1755-7393

nhaspolat@erzincan.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Özdeşleşme
- 2.Psikanaliz
- 3.Savunma Mekanizması
4. Freud

Keywords:

- 1.Identification
- 2.Psychoanalysis
- 3.Defence Mechanism
- 4.Freud

Geliş Tarihi:

21.03.2022

Kabul Tarihi:

09.04.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Öz

Psikanaliz yıllar geçmesine rağmen kişilik gelişimi ve ruh sağlığı sorunlarına getirdiği açıklamalar ile güncelliğini koruyan bir kuramdır. Bu kuramın en önemli kavramlarından birisi ise özdeşleşmedir. Özdeşleşme bireyin kendisi için model oluşturan kişinin kişiliğinin bir parçasını, kendi kişiliğinin bir parçası yapma süreci olarak tanımlanmaktadır. Özdeşleşmenin bebeklikten başlayarak yaşamın her döneminde bireylere, kendi olma ve kendi hikâyesini oluşturma noktasında temel oluşturmaktadır. Özellikle terapistlerin, psikolojik danışmanların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sağlıklı birey ve toplum gelişimi için çocuğun özdeşim kurmasını desteklemesi, gelecek nesillerin sağlıklı gelişim göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada özdeşleşme kavramı ele alınmış ve ilgili alanyazın doğrultusunda bilgi sunulmuştur. Bu kapsamda Freud'un ve farklı kuramcılarının özdeşleşme ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Özdeşleşmenin birey üzerindeki farklı etkileri, idealizasyondan farkı ve Freud üzerindeki yansımaları değerlendirilmiştir. Özdeşleşme eğitimsel açıdan ele alınmış, bu konuda yapılan çalışmalara, öğretmenlerin rolü ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca özdeşleşmenin psikanaliz üzerindeki etkisi ve yansımaları değerlendirilmiştir.

Abstract

Psychoanalysis is a theory that continues to be up-to-date because of the explanations for personality development and mental health problems although many years have passed. One of the most important concepts of this theory is identification. Identification is a psychological process whereby the individual associates himself with other individuals and transforms their characteristics to his own personality. From infancy to every period of life, identification provides a basis for the individuals to be themselves and make their own life story. In particular, it is crucially important that therapists, psychological counselors, parents and teachers promote the child's identification in supporting healthy personal development and community development for the next generations. In this study, the concept of identification is discussed and relevant literature review is presented. In this context, Freud's and other theorists' views on identification are included. The current study also evaluates the various influences of identification on the individual, the difference in idealization and its reflection on Freud. The concept of identification is discussed from an educational point of view, and relevant research studies, the role and importance of teachers are presented. This study further argues the effect and reflections of identification on psychoanalysis.

Atf: Haspolat, N. K. (2022). Psikanalizin içinden bir kavram “özdeşleşme”. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-9.

Citation: Haspolat, N. K. (2022). A concept in psychoanalysis “identification”. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 1-9.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Psikanalizin İçinden Bir Kavram “Özdeşleşme”

Psikanaliz, kendisinden sonra birçok kuramın doğmasına ve gelişmesine etki eden, psikoloji alanında önemli bir yere sahip temel bir kuramdır. Freud’a “Psikanaliz nedir?” sorusu sorulduğunda, bu soruya üç farklı cevap vermiştir. Verdiği ilk cevap da psikanalizin ruhsal rahatsızlıklar için bir sağıltım yöntemi olduğunu ve rüyalarında bu sağıltımın temelinde yer aldığını belirtmiştir. İkinci cevabında psikanalizin, ulaşılması mümkün olmayan ruhsal oluşumların gözlemlenmesine imkân tanıyan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bu ruhsal oluşumlar, bilinçaltına ait olan dil sürçmesi, rüya ve sakarlıklardır. Son olarak da psikanalizin gözlem ile tedavinin ve bir dizi psikolojik varsayımın adım adım oluşturduğu bir bilim dalı olduğunu belirtmektedir (Habip, 2016). Bu tanımlamalarda ifade edilen sağıltım yöntemi, rüyalar, dil sürçmeleri, gözlemin analiz edilmesi ve terapi sürecinde, özellikle serbest çağrışım, aktarım ve özdeşleşme gibi birçok kavramın çok sık kullanıldığı ve bu kavramların psikanalizin temel kavramları olma niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu kavramlardan biri olan özdeşleşme (özümleme, özdeşim), bebek anne ilişkisi, idealizasyondan farkı ve birey üzerindeki etkileri bağlamında daha ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılacaktır. Tüm bunlardan önce özdeşleşmenin ne olduğunu bilmesi gereklidir.

Freud özdeşleşme konusuna 1896 ve 1897 yıllarında Fliess ile yaptığı yazışmalarda ilk defa değinmiş (Taymur & Boratav, 2013), 1905’te ise özdeşim ile ilgili teorik tanımlamayı yapmıştır (Volkan, 2007). Freud özdeşleşmeyi “*cinsellik teorisi üzerine üç makale*” adlı çalışmasında ele almış ve gelişimsel açıdan değerlendirmiştir. Fakat daha sonra 1917’de “*yas ve melankoli*” çalışmasında libidinal bir ilişkinin nesne kaybedildiğinde bile bitmediğini, benliğin kaybedilen nesneyle özdeşim kurduğunu belirtmiştir (Volkan, 2007). Özdeşleşme psikanalizde başka insanlarla olan duygusal bağın en eski tanımlamasıdır (Freud, 2016). Özdeşleşme; sevilen veya nefret edilen kişinin bir ya da birçok özelliğine sahip çıkmak, benimsemektir. Özdeşleşen kişi özümlediği nesnenin yasını tutar ve onu kaybetmeyi göze alabilir. Hatta kendini o kişiyi terk etmeye hazırlar. Bir bakıma insanlığın ilerlemesini sağlayan da bu özdeşimdir. Küçük insanın karşılaştığı nesnelere özdeşimi onu birey yapar (Habip, 2016). Burada önemli olan bireyin özümleme yaparken, özdeşim kurduğu nesneden (anne, öğretmen, artist, politikacı vb.) kendi kimliğini oluşturmak için ayrışmasıdır.

Özdeşleşme, idealizasyon kavramı ile karıştırılabilir. Habip’ e göre (2016) idealizasyonda; idealize edilen nesne kişinin benlik idealine yerleşir ve kişinin ondan kopması söz konusu olamaz. Aşk ve hipnoz bu kavram için örnek gösterilebilir. Bu bağlamda iki kavram birbirinden farklıdır ve birey için önemli olan idealize edilenden bir süre sonra ayrışmak ve özümleme ile kendi kimliğini oluşturmaktır. Özdeşleşme sadece kişi ile sınırlı değildir. Özdeşleşme toplumsal, sosyal ve kültür öğeleri ile de gerçekleşebileceği gibi eğitim sistemi hatta bir terapi kuramı gibi farklı kültürlerden gelen yapılarla gerçekleşebilir. Özdeşleşme kavramı ile karıştırılabilecek bir diğer kavram da içe atımdır. İçe atımda nesne aşırı şekilde idealize edilerek kişiliğin farklı bir yapıya bürünmesine; gerçek benlikten ziyade sahte bir benlik yapılanmasına bürünmesine neden olurken, özdeşleşmede gerçek benlik korunmaktadır (Özakkaş, 2017).

Ferenczi (1996) özdeşleşme kavramına başka bir açıdan bakarak çocuklukta yaşanan taciz olayları ve bunların çocuk üzerindeki etkileri üzerinden bazı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Ferenczi cinsel örselenmenin (dışsal kaynaklı) azımsanmayacak öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu örselenmeye sebep olan kişiler anne baba olabileceği gibi

başka güvenilir kişiler de olabilir (amca, teyze, büyükanne, büyükbaba ya da evde çalışanlar). Çocuğun oyunsu hayalleri vardır ve yetişkine annesi gibi davranabilir. Oyun ile cinsel eylem birbirine karışır ve çocuk yetişkinin talebi doğrultusunda kendisini bu sürece bırakabilir. Yakın bir kişiden gelen saldırı karşısında çaresiz kalan çocuk, yetişkinin ezici üstünlüğü, bir bakıma gücü karşısında suskun kalır, hatta bazı durumlarda bilincini bile yitirebilir. Korku doruk noktaya ulaştığında, çocuk kendini tümüyle unutarak saldırgan ile özdeşleşmek zorunda kalabilir. Yetişkin birey ile kaygıya yol açan bu özdeşleşme sonucunda, suçluluk duygusunun içe atımı gerçekleşir. Bu durumda çocuk için artık oyun zararsız değildir, tam tersine cezalandırılması gereken bir eyleme dönüşmüştür. Tüm bunların sonunda yetişkinin mağdur ettiği çocuk, erken olgunlaşmak zorunda kalmaktadır. Terapist bu noktada bu duruma maruz kalan çocuk ile özdeşleşmelidir. Terapistin çocuk ile özdeşleşmesi ise nevrozlar hakkında terapistin çok şey öğrenmesini sağlayabilir. Ferenczi'nin bu düşünceleri bize taciz kurbanı olan çocuğun yaptığı özümlemeyi ve ruh dünyasını yansıtırken, terapistin ise çocuk ile özdeşleşerek nevroz kavramı hakkında daha fazla bilgi elde edebileceğini açıklamaktadır. Ayrıca tacize maruz kalma durumunda çocuğun yetişkin ile özdeşleşmesi, danışma ilişkisinde danışanın özellikle dikkat etmesi gereken bir nokta olabilir. Bir diğer nokta da çocuğun anne ile olan özdeşleşmesidir. Nesne ilişkileri özdeşleşmeye anne üzerinden bakmaktadır.

Klein anne ile olan ilişkilerin insan davranışlarının kökenini oluşturduğunu, kendilik yapısının temelini yaşamın ilk yıllarında atıldığını fark etmiştir. Anne ile ilişkiyi gözlemlemeye başladığında, saldırganlık ve egemenlik kurma isteğinin yaşamın başlangıcından beri var olduğu, bu durumun da anne ile olan ilişkinin esası olduğunu vurgulamaktadır. Yansıtımlı özdeşim olumsuz yanlarımızı, gereksinim ve eksiklerimizi anneye yükleyerek onu bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçirmenin, başka bir ifadeyle onun davranışlarını yönlendirme ve ona hükmetmenin adı olarak ifade edilmiştir (Göka ve diğerleri, 2006). Klein'in (1996) zihinsel sağlığın temelini ifade ederken, "karakter gücü" kavramını kullandığı görülmektedir. Karakter gücü erken dönem çocukluk yaşantılarına dayalı bir kavramdır. Erken dönemde temel ilişki anne ilişkisidir. Süt çocuğu bu dönemde anneyi, Freud'un kavramı ile "içe atar", yani içselleştirir. Annenin bakım sunarken (emzirme, şefkat) bebek tarafından "kötü" anne olarak duyumsanması olumsuz benlik gelişimine yol açar. İhtiyaçların karşılanması sırasında "iyi" anne duyumsanırsa, olumlu benlik gelişimi ve özdeşleşme ile iç huzurun oluşmasını sağlar. İyi anne-baba ile kurulan özdeşim, kişilere karşı dürüst olma, inançlara karşı fedakâr olmanın temelinde yer almaktadır. Bu bağlamdan bakıldığında özdeşleşme kavramının benlik üzerindeki ve bebekteki iç huzura olan etkisi değerlendirilmiştir. Bu dönemdeki öfke, hasret, suçluluk, endişe üzüntü ve kurduğu nesne ilişkileri Klein'e göre oldukça önemlidir. Emzirilme sürecinde bebeğin anne memesini iyi anne olarak kodlanması ve annenin bu sürece dikkat edecek bir yaklaşım sergilemesi, iyi anne oluşumunu destekleyerek benlik gelişimine katkı sağlayabilir. Bu ilişki benzer fakat farklı bir yaklaşımla açıklayan psikanalizlerden birisi de Lacan'dır.

Lacan, kuramındaki Ayna Evresi ile özdeşleşmeye farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Arıkan, 2014). Egonun benlik imgesi ile özdeşleşmesi yoluyla oluştuğunu savunan Lacan'ın bu görüşü Freud'un kuramındaki narsizme benzemektedir. Lacan ayna evresinin, aslında özdeşleşme olduğunu, özdeşleşmenin psişik oluşumun temel yapısını oluşturduğunu ifade etmektedir. Freud'da göre ise birinci özdeşim oedipus döneminde gerçekleşir. Lacan 6-18 aylık bir bebeğin aynada kendi imgesini gördüğünde bu imge ile özdeşleştiğini belirtmiştir.

Ayna evresindeki bu özdeşim için Lacan, Hegelci Efendi-köle diyalektiğini kullanır ve efendi olmak için efendi ile özdeşleşmek gerektiğini vurgular (Arıkan, 2014). Lacan'ın bu görüşü bize özdeşimin temeli hakkında fikir sunmaktadır. Aynada kendini gören bebek, ilk defa bedenini tanımakta ve kendisini bir bütün olarak görebilmektedir. Lacan bu yaklaşımı ile bebeğin özdeşim kurarak ben olma yolundaki ilk serüvenini bize aktarmaktadır. Ayrıca efendi olmak için efendi ile özdeşim kurmak gerekir diyalektiği, kölenin önce idealize ettiği efendiye benzemeye çalışması ve sonra kendileşerek, efendiden ayrılp kendini benliğini kazanmasını ifade etmektedir. İdealize etme bu bağlamda Freud'un yaşamında önemli bir yere sahip olmuş ve onun gelişimine katkı sağlamıştır.

Özdeşleşme bir savunma mekanizması olarak da değerlendirilmektedir. Corey (2008) özdeşleşmeyi cinsiyet rollerinin öğrenildiği, gelişim sürecinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bireyin özdeşim ile kendilik değerini üst düzeyde tutması, bireyi kaybetme ve yetersizlik duygularından korur. Bazı yetersizlik ve aşağılık duygularına sahip olan bireylerin, diğer başarılı kişi, kurum ya da gruplarla özdeşim kurarak kendilerini değerli algılama yoluna girebilirler. Benzer şekilde Geçtan (2004) yetişkinlik dönemindeki özdeşleşmenin kişinin değerini koruma ve artırma amacı güden bir savunma mekanizması olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında özdeşim bir savunma mekanizması görevi görmekte ve bireyde dengeyi sağlamaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda örneğin bireylerin tuttukları takım üzerinden (Demirel ve diğerleri, 2007; Polat ve diğerleri, 2019) ya da örgütsel olarak özdeşleştikleri (Nartgün & Kalay, 2014) görülmektedir.

Özdeşleşmenin Bireye Etkileri

Özdeşleşmenin birey üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara geçmeden önce öncelikle Freud'a etkileri üzerinden değerlendirme yapılabilir. Habip'e göre (2016) Freud'un üretkenliğinin altında kadınlar ile özdeşim kurması yatmaktadır. Freud histerik kadınlar ile çalıştığı sırada (Breuer ile yaptığı çalışmalarında) bu kadınların eşlerine, ailelerine bile anlatmadıklarını Freud'a anlatmaları, onu çok etkilemiştir. Kendisi de böyle olmak istediği için bu kadınları idealize etmiştir. Kendini mektuplar ile analiz etmeye başlamıştır. Bu duruma benzer bir özdeşimi de Fliess ile yaşamaktadır. Bir konferansta tanıştığı Fliess'i, cinselliğin sırlarını bilen bir bilge olarak değerlendirmiş ve yakın ilişki kurarak yıllarca mektuplaşmıştır. Freud, Fliess'e yazdığı mektuplarında kadınsı özellikler göstermiştir (sabırsızlık, iltifat gibi). Örneğin ağrılarından bahsederken kadınların adet ağrıları için kullandığı terimleri kullanmıştır. Bu ilişki Freud'un içindeki kadını özgürleştirerek yaratıcılığına katkı sağlamıştır. Ünlü Freud biyografisti olan Anzieu, Freud'un üretkenliğe geçmesinde, doğurgan kadınlara olan hasretinin önemli bir yeri olduğunu ve bu hasreti bu kadınlar ile özdeşleşerek dindirdiği ifade etmiştir (Habip, 2016). Freud histerik olan bu kadınlar ile çalışmalar yapmasaydı, bu kadar üretken olması söz konusu olmayabilirdi. Hatta psikanalitik kuram en eski ve köklü kuram olma, bugün bile güncelliğini koruma noktasında kalamayabilirdi. Freud'un histerik kadınlar ile kurduğu bu özdeşim, bir bakıma psikanalizin dönüm noktası olarak kabul edilebilir.

Freud çocukların cezadan kaçınmak, kaygıyı azaltmak ve aynı zamanda ebeveynlerinin şefkatini kaybetmemek için onlarla özdeşleştiğini, ebeveynlerinin doğru ve yanlışlarını içselleştirdiğini belirtir. Böylece çocuklarda kişiliğin ahlaki boyutu olan süper-ego oluşmaktadır. Buna göre çocuktaki ahlaki sistemin kaynağı anne babadır. İçselleştirilen kuralların ihlal edilmesi çocukta suçluluk duygularına neden olmaktadır. Suçluluk duygusunun kaynağı ise süper-egonun bir kısmını oluşturan vicdan kısmıdır (Bee & Boyd,

2009; Santrock, 2017). Freud çocuğun hissettiği suçluluk duygusunu acı veren bir duygu olarak belirtmiş ve bu duygunun çocuğu yanlış davranışları deneyimlemesine izin vermeyen ve karşı koymasını sağlayan bir yanı olduğunu belirtmiştir (Taylı, 2018). Suçluluk duygusunun yanı sıra pozitif duygularda ahlaki gelişime katkı sağlamaktadır. Bunlardan biri de empatidir (Santrock, 2017). Özdeşim ahlaki gelişimin temelini oluştururken aynı zamanda da empatinin kazanılmasında (Freud, 2016; Türkçapar, 2012) etkilidir.

Özdeşleşme çocuklarda cinsel kimliğin oluşumunda temel noktalardan biridir (Mangır & Baran, 1990). Özdeşleşme Oidipus kompleksinin tarihinde önemli bir yere sahiptir. Freud (2016) bu durumu şöyle açıklamıştır; küçük erkek çocuk babasına özel bir ilgi gösterir ve onun yerini almak ister. Çocuk babasıyla özdeşleşmesinden sonra annesine gerçek bir cinsel nesne yükü geliştirmeye başlar. Anne ve babayla kurulan bu iki türlü bağ birbirini etkilemeden sorunsuz ilerler. Fakat gelişimin ilerlemesi ile bu aradaki bağ bir araya gelir ve Oidipus kompleksi bu ikisinin birleşmesinden doğar. Küçük çocuk annesine giden yolda babasının engel olduğunu görür. Baba ile olan özdeşim daha sonra düşmanca bir hal alır ve annesini düşünerek baba ile yer değiştirmek ister. Benzer durum kız çocukları içinde geçerlidir. Bu yaşanan durum erkek ve kız çocuklarının cinsel kimlik gelişimini sağlamaktadır.

Özdeşleşme bir iletişim biçimi olarak da görülmektedir. Porder (1987), özdeşimi yalnızca bir savunma mekanizması olarak değil, mevcut insan ilişkisinde var olan bir düzenek olarak değerlendirmektedir. Porder, özdeşimin bebek ile bakım veren arasındaki etkileşimin süregelen biçimde yinelenmesi olarak anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Anneler çocukların belli bir şekilde davranmasını istedikleri için onları zorlarlar. Çocuk da kontrol davranışını temelde anneden öğrenmiş olur. Anne bir bağlamda çocuk için ilk nesne ya da bakım veren insan rolündedir. Çocuklar kendi baş etme becerilerinin üzerindeki durumlarla karşılaşır ve zorlanırlarsa, anne çocuk ilişkisindeki roller bu durumda tersine döner ve çocuk ebeveynlerinin yaptıklarını ötekilerini kontrol etmek için kullanmaya başlar. Başka bir ifade ile onların rolüne bürünür (Göka ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda ebeveynler ile kurulan özdeşleşme, çocukların sonraki süreçlerde diğer insanlar ile olan etkileşimi ve iletişimini etkilediği sonucu çıkabilir.

Geçtan (2004) büyümekte olan çocukların, insanların birbirlerini aileleri ve ait oldukları diğer toplumlar üzerinden değerlendirdiğini fark ettiklerini belirtir. Ergenlik döneminde özdeşleşilen kişi ve topluluk sayısı artar. Ergen kendisini özdeşleştiği gruplara göre değerlendirir. Yetişkinlikte ise bireyler işleriyle, evleriyle, çocuklarının başarısıyla ve siyasal öğretiler ile özdeşleşirler. Bu açıdan bakıldığında özdeşleşme insan hayatının her aşamasında etkili olmakta ve önem arz etmektedir. Geçtan (2016) özdeşleşmeye aile bağlamında da bakmıştır. Bazı anne babaların kendi ebeveynleri ile olan olumsuz özdeşleşmelerinin, kendi çocuklarına yönelik kızgınlık olarak yansıdığından bahsetmiştir. Bunlara ek olarak özdeşleşme meslek seçimini anlamada önemli bir kavramdır (Güneri, 2012). Çocuklar özdeşim kurarak mesleki yönelimlerini şekillendirebilirler. Örneğin çocuk çok sevdiği ve onun gibi olmak istediği amcası ya da teyzesi gibi öğretmen, hemşire ya da doktor olmak isteyebilir. Yapılan bir araştırmada mesleki özdeşleşmenin tükenmişlik ve iş yükü algısı ile negatif, psikolojik dayanıklılık ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırmada mesleki özdeşleşmenin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmayı negatif yönde anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur (Doğan & Basım, 2021).

Kız çocuklarının anne ile özdeşimleri konusunda yapılan bir çalışmada, kız çocuklarının ilerde olmak istedikleri kadın ile anneleri arasında benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının anneleri ile fiziksel, ahlaki ve kültürel yönden benzer özellikler göstermeyi istedikleri bulunmuştur (Başol ve diğerleri, 2017). Bu sonuç genç nesiller üzerinde anne etkisini ortaya koymaktadır. Özellikle ahlaki ve kültürel bağlamda anne ile kurulan özdeşim, aile eğitimlerinin önemini ve rolünü göstermektedir. Özdeşleşme üretkenlik, süper-egonun oluşumu, cinsel kimliğin kazanılması, iletişim becerileri ve ahlaki gelişim gibi özellikler üzerinde etkili olmakla birlikte bazı çalışmalarda eğitsel bakımda da öğrenciler üzerinde etkili olduğunu görülmektedir.

Özdeşleşme ve Eğitim

Eğitim sisteminde sınavların, sınavlarda başarılı olma isteğinin ve ebeveyn beklentilerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı bilinmektedir. Sınav kaygısının özdeşleşme bağlamında da değerlendirildiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda sınav kaygısı üzerine yapılan iki çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlk çalışmada benliğin farklılaşması ve sınav kaygısı arasında ilişki bulunmuş, çocuklarda aileden ayrıştıkça kaygı azalırken, aile etkisi arttıkça kaygı düzeyinin arttığı görülmüştür (Peleg ve diğerleri, 2016). İkinci çalışmada ise aile farklılaşmasının (özellikle ergenlerin anneleriyle ilişkilerinin) sınav kaygısı ve sürekli kaygı düzeyleriyle negatif, bilişsel performansla ise pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, farklılaşmanın ergenler için anlamlı bir yapı olduğunu, düşük düzeyde farklılaşmanın ergenlerde yüksek düzeyde sınav kaygısı ve düşük düzeyde bilişsel performans için risk oluşturabileceğini göstermiştir (Peleg, 2004). Bu çalışmalar aslında özdeşim kurulan nesne ile kendi kimliğini oluşturmak için ayrışması gerektiği fikrini desteklemiştir. Öğrenciler aileden ayrışıp, kendi kimliklerini oluşturdukça kaygıları azalmış ve tersi durumda ise kaygı düzeyleri artmıştır. İçerisinde farklılaşmayı barındıran özdeşim, öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde etkili olmanın yanı sıra bilişsel gelişim içinde etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak ebeveynleri ile özdeşleşen ve ayrışan çocuk ve ergenlerin kendi düşünce sistemlerini harekete geçirme, eleştirel düşünme, olayları ve durumları analiz etme ve problem çözme becerilerinin daha çok kullanabilme olanağına sahip olmaları bilişsel gelişimlerine katkı sağlamış olabilir.

Sınav kaygısının yanında özdeşim, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin de bir parçasıdır. Öğrencilerin zamanı en çok sınıf ortamında geçirmektedir. Öğrencilerin okullarda akranları dışında en çok zaman geçirdiği yetişkin bireyler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencilerin dünyasında izler bırakır. Öğretmenlerini rol model olarak gören öğrenciler öğretmenleri ile özdeşim kurarlar (Jones & Jones, 2004). Köse ve Demir'in (2014) çalışması bu ifadeyi destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin önemli bir kısmının öğretmenlerini rol model olarak aldıkları, almayan öğrencilerin ise öğretmenleri ile iletişimlerinin iyi olmadığı fark edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin rol model olarak eğitim dünyasında önemli bir yere sahip olduğu, öğretmenle kurulan özdeşimin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğretmenler çocuğun aileden ayrıldıktan sonraki özdeşim kurabileceği en güçlü öznedir. Çocuk ve ergenlerin kişilik oluşumunda öğretmenler ile özdeşim kurması bir avantaj olarak görülebilir. Okullarda uzun süre zaman geçiren öğrencilerin saygı, empati, iletişim, problem çözme ve olumlu tutum ve davranışlar gibi iyi insan olmanın özelliklerini öğretmenleri ile özdeşim kurarak kazanmaları, çocuk ve ergenlerin kimlik gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Değerlendirme

Farklı kuram ve araştırmacıların özdeşleşme ile ilgili görüşlerini genel olarak değerlendirecek olursak; özdeşleşme kavramının, ahlak gelişiminden taciz olaylarına, çocuk anne ilişkisinden benlik gelişimine, terapist danışan ilişkisinden üretkenliğe kadar farklı birçok konunun içerisinde yer aldığını söyleyebiliriz. Bu kavramın bu kadar geniş bir yelpazede yer alması, özdeşleşmenin sosyal, toplumsal ve kişisel olarak tüm alanlara yansımaları ile açıklanabilir. Bir bebeğin annesiyle, öğrencinin öğretmeniyle, bireylerin işleri ya da eşleriyle, seçmenin politikacıyla özdeşimi ve buna benzer birçok özdeşim, aslında bu kavramın yaşamımızda ne kadar etkili olduğunu bize göstermektedir. Özdeşleşmenin bebeklikten itibaren, yaşamın her döneminde bireylere, kendi olma ve kendi hikayesini oluşturma noktasında temel oluşturduğu söylenebilir. Özellikler terapistlerin, psikolojik danışmanların, ebeveynlerin ve öğretmelerin sağlıklı birey ve toplum gelişimi için çocuğun özdeşim kurmasını desteklenmesi, çocuk ve bireylerin sağlıklı gelişim göstermeleri açısından oldukça önemlidir.

Son olarak psikanalizin içinden bir kavram olan özdeşleşmeyi, psikanaliz bağlamında değerlendirecek olursak, özdeşleşmenin psikanaliz üzerindeki etkisini de görebiliriz. Nitekim psikanalizin ülkemize geç bir şekilde dahil olması da özdeşleşme ile açıklanabilir. Psikanalizin tarihi yüzyılı geçmesine rağmen ülkemizde psikanalize olan ilgi uzun yıllardır kuramsal çerçevenin dışına çıkamamıştır. Psikanalizin gelişim sürecine baktığımızda ilk çevirilerin ancak 1930'larda başladığını, doksanlı yıllarda ise klinik uygulamalara geçildiğini görebiliriz (Parman, 2006). Bu geç kalınmanın arkasında, anadilinde analiz yapan terapistin olmaması, bir terapistten diğerine aktarımın gerçekleşmemesi yatmaktadır. Gerçekleşemeyen aktarım nedeni ile çeviri psikanaliz literatüre hâkim olmuş ve bu durum da özdeşime engel olmuştur. Yapılan literatür çevirileri ile sadece aracı kimlikle özdeşleşme meydana gelir. Bu bağlamda psikanalizin ülkemizde kendi kimliğini oluşturmaya başlaması aslında idealize ettiği batı psikanalizinden ayrılarak, kendi kültürel öğelerini ve dilini kullanarak, psikanaliz grupları ile deneyimlerini yeni terapistlere aktararak gerçekleşebilir (Habip, 2016). Yani psikanalizle özdeşleşme, kendi kültürümüzün psikanalizini doğuracaktır. Bu bağlamda insanın gelişimini açıklayan psikanalitik teori bağlamında özdeşleşme hem psikanalizin hem de bireyin gelişiminin tüm alanlarında etkili olabilen çok geniş ve etkili olan bir yapı olarak görülebilir.

Kaynakça

- Arıkan, S. (2014). *Lacancı psikanalitik yöntem ışığında Iris Murdoch'un romanları*. Çizgi Kitap Evi.
- Başol, G., Demir, Y., Aldemir, A. & Çakan, O. (2017). Özdeşim kurma veya bireycilik: ergen kızların benlik algısı üzerinde annelerinin rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 141-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/379945>
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. Okhan Gündüz). Kaknüs Yayınları.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Demirel, M., Karahan-Güven, B. & Ünlü, H. (2007). Farklı üniversitelerdeki spor taraftarlarının takımları ile özdeşleşme düzeyleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve*

- Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1039454>
- Doğan, A. & Basım, N. (2021). Mesleki özdeşleşmenin tükenmişlik üzerine etkisi: İş yükü algısı ve psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1531-1556. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.911304>
- Ferenczi, S. (1996). Yetişkinler ve çocuk arasında dil karşılığı: Tutkunun ve sevecenliğin dili. *Cogito: Yüz Yılım Psikanalizi*, 9,109-117.
- Freud, S. (2016). *Grup psikolojisi ve ego analizi* (Çev. Hasan İlhan). Yason Yayınları.
- Geçtan, E. (2004). *Psikanaliz ve sonrası*. Mentis Yayınları.
- Geçtan, E. (2016). *İnsan olmak*. Mentis Yayınları.
- Göka, E., Yüksel, F. V. & Göral, F. S. (2006). İnsan ilişkilerinde yansıtımlı özdeşim. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 46-54. <https://docplayer.biz.tr/1935854-Insan-iliskilerinde-yansitmal-ozdesim.html>
- Güneri, O. Y. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya*. İçinde B. Yeşilyaprak (Edt), *Psikodinamik yaklaşımlar* (ss.136-140). Pegem Akademi.
- Habip, B. (2016). *Psikanalizin içinden*. Yapı Kredi Yayınları.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Klein, M. (1996). Ruhsal sağlık üstüne. *Cogito:Yüz Yılım Psikanalizi*, 9,119-124.
- Köse, M. & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4(1), 08-18. <https://www.ijses.org/index.php/ijses/article/view/125>
- Mangır, M. & Baran, G. (1990). Çocukta rol özdeşimi ve cinsel kimliğin kazanılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(76). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5995>
- Nartgün, Ş. & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 1361-1376. https://www.researchgate.net/profile/SenayNartguen/publication/272874392_Ogretmenlerin_Orgutsel_Destek_Orgutsel_Ozdeslesme_ile_Orgutsel_Sinizm_Duzeylerine_Iliskin_Gorusleri/links/56a8c73008ae997e22bdfe2a/Oegretmenlerin-Oerguetsel-Destek-Oerguetsel-Oezdeslesme-ile-Oerguetsel-Sinizm-Duezeylerine-Iliskin-Goeruesleri.pdf
- Özakkaş, T. (2017). *Bütüncül psikoterapi*. Litera Yayıncılık.
- Parman, T. (2006). On yıl sonra. *Cogito: Freud ve Kültür*, 49, 57-58.
- Peleg, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents.. *Journal of Adolescence*, 27, 645–662. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>.
- Peleg, O., Deutch, C. & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences*, 49, 428-436. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.010>

- Polat, E., Sönmezoğlu, U., Yıldız, K. & Çoknaz, D. (2019). Futbol taraftarlarının takım imajı, takım sadakati ve takımla özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 5(3), 143-153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/810470>
- Porder, M. S. (1987). Projective identification: An alternative hypothesis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 56(3), 431-451. <https://doi.org/10.1080/21674086.1987.11927182>
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylı, A. (2018). *Eğitim psikolojisi*. İçinde Ş. Işık (Edt.), *Ahlak gelişimi* (ss. 177-207). Pegem Akademi.
- Taymur, İ. & Boratav, R. C. (2013). İçselleştirme, içealım, içeatım ve özdeşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(3), 330-342. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20130522>
- Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel terapi*. HYB Yayınları.
- Volkan, V. D. (2007) *Psikoterapide nesne ilişkileri* (Çev. Ali Algın Köşkdere). Bursa Psikiyatri.



Eğitimde Akademik Başarıyı ve Sağlığı Desteklemek: Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk Modeli

Supporting Academic Achievement and Health in Education: The Whole School, Whole Community, Whole Child Model

Murat AĞIRKAN^{1a}

^a Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye

ORCID: 0000-0002-9695-8525

murat.agirkan@erzincan.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Eğitim
- 2.Sağlık
- 3.Bütüncül Yaklaşım
- 4.WSCC Modeli

Öz

Eğitimde çağın beklentilerine uygun öğrenci profilinin oluşturulması kapsamlı ve iyi organize edilmiş reformlarla mümkündür. Öğrencilerin sağlıklı ve iyi eğitim almış bireyler olarak yetişmesi gelecek neslin istendik yönde dizayn edilmesi açısından da önemli görülmektedir. Bu amaçla geliştirilen yaklaşımlardan biri olan Bütüncül Toplum, Bütüncül Okul, Bütüncül Çocuk (WSCC) modeli eğitim ve sağlık hizmet alanlarını bir araya getirerek öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Yaklaşım aynı zamanda öğrenciyi merkeze alarak sağlıklı, mücadeleci, güvenli, destekleyici ve katılımcı bir ortamdaki aile, okul ve toplum unsurları arasındaki işbirliğine vurgu yapmaktadır. Bu özellikler işlevselliğine ilişkin önemli bilgiler sunmakla birlikte yaklaşımı ilgi odağı haline getirmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada WSCC yaklaşımının incelenmesi amaçlanmıştır; tarihçesi, içeriğinin oluşturulmasında etkili olan modeller, bileşenleri ve özelliklerine ilişkin araştırmacılara ve eğitimcilere özet bilgiler sunulmuştur. Yapılan literatür taraması sonucunda yaklaşımın teorik temellerinin güçlü kaynaklara sahip olduğu görülmekle birlikte, uygulama sahasında etkililiğine yönelik çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Keywords:

- 1.Education
- 2.Health
- 3.Whole Approach
4. WSCC Model

Abstract

The creation of an ideal student profile in with the expectations of the time in education is possible with comprehensive and well-organized reforms. It is important that students as healthy and well-educated individuals in terms of designing the next generation. One of the approaches developed for this purpose, the Whole Society, Whole School, Whole Child (WSCC) model. It offers a comprehensive perspective to meet the cognitive, social, emotional and physical needs of students by bond the education and health services. The approach also emphasizes the cooperation between family, school and community in a healthy, challenged, safe, supported and engaged environment by putting the student at the center. While these features provide important information about its functionality, they make the approach the center of attention. In this research, it was aimed to examine the WSCC approach; summary information is provided to researchers and educators about the history, models, components and features that are effective in the creation of its content. As a result of the literature review, although it is seen that the theoretical foundations of the approach have strong resources, it has been determined that there is a need for more studies on its effectiveness in the field of application.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
20.03.2022
Kabul Tarihi:
10.04.2022
Yayın Tarihi:
28.06.2022

Atf: Ağırkan, M. (2022). Eğitimde akademik başarıyı ve sağlığı desteklemek: Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk Modeli. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 10-22.

Citation: Ağırkan, M. (2022). Supporting academic achievement and health in education: The Whole School, Whole Community, Whole Child Model. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 10-22.

Giriş

21. yüzyılda meydana gelen değişimler öğrencilerin hem başarılı bir kariyer hayatı geçirmeleri hem de ideal bir vatandaş olarak yetişmeleri için yeni eğitim yaklaşımlarının benimsenmesini zorunlu kılmıştır (Greenhill, 2010). Bu gereksinimle birlikte eğitimde bütüncül yaklaşımların önemine vurgu yapılmış; ailelerin, okulların ve toplulukların ortak sorumluluğuyla öğrencilerin ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde ele alınması, bugünün ve yarının zorluklarına ve fırsatlarına karşı hazırlanması gerekliliği ifade edilmiştir (Birch & Videto, 2015). Bu amaçla 2014 yılında ABD’de hem okul sağlığını ve hem de akademik başarıyı desteklemeye odaklanan kapsamlı bir eğitim reformu olan Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk (WSCC) modeli geliştirilmiştir (ASCD, 2014). Model, Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC) tarafından geliştirilen Koordineli Okul Sağlığı (CSH) ve Denetleme ve Müfredat Geliştirme Derneği (ASCD) tarafından geliştirilen Bütüncül Çocuk (WC) yaklaşımlarının bir sentezi niteliğindedir (Kolbe ve diğerleri, 2015).

Koordineli Okul Sağlığı (CSH), okullarda öğrenci sağlığını geliştirmeye ve desteklemeye yönelik bir yaklaşım olarak 1987’de ABD’de ortaya çıkmıştır. Model, “sağlık eğitimi”, “beden eğitimi/fiziksel aktivite”, “sağlık hizmetleri”, “beslenme”, “okul danışmanlığı, psikolojik ve sosyal hizmetler”, “sağlıklı okul ortamı”, “okul personeli sağlığı”, “aile ve toplum katılımı” dahil olmak üzere 8 temel sağlıklı yaşam bileşeninden oluşmaktadır (Allensworth & Kolbe, 1987). Uygulanan okul sağlığı programları ve politikaları, çeşitli disiplinlerdeki profesyoneller tarafından yürütülen bir hizmeti yansıttığından koordinasyon Koordineli Okul Sağlığı modelinin kilit bir unsurudur. Modele göre, belirli bir okul sahasında veya belirli bir eğitim bölgesinde yer alan öğrencilere, personele ve ailelere sağlıklı yaşam bileşenlerini kazandırmak için kişi ve kurumların işbirliği içerisinde olması önem arz etmektedir (Jonas ve diğerleri, 1996).

ASCD tarafından 2007’de geliştirilen “Bütüncül Çocuk” modeli ise, çocuğun merkeze alındığı ideal bir eğitimi hedefleyen, eğitimde akademik başarıya yönelik tek bir odaktan ziyade çok yönlü gelişimi teşvik etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (ASCD, 2007). Modelde, yalnızca akademik başarıya odaklı bir öğrenci profilinden ziyade, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden sağlıklı; sanat, çalışma hayatı vb. alanlarda da kendini geliştiren; değişik yaşam koşullarına hazır ideal bir vatandaş profilinin oluşturulması amaçlanmıştır (Rasberry ve diğerleri, 2015). Bununla birlikte, Koordineli Okul Sağlığı modelinde olduğu gibi Bütüncül Çocuk modelinde de koordinasyon modelin başarıyla uygulanmasında önemli bir faktör olarak ele alınmıştır. Modelde, eğitimcilerin, ailelerin, topluluk üyelerinin ve politika yapımcıların çocuğu bütün yönleriyle eğitime vizyonunda işbirliği içerisinde olmalarının

öneminden bahsedilmiştir (Kochhar-Bryant & Heishman, 2010). Çok yönlü ve bütüncül bir eğitime odaklanan bu girişimde, her okulda ve her toplulukta bulunan her çocuğun sağlıklı, mücadeleci, güvenli, destekleyici ve katılımcı bir ortamda gelişimini amaçlayan 5 temel ilke belirlenmiştir (ASCD, 2007). Söz konusu ilkeler belirlenirken Abraham Maslow'un 1943 tarihli "A Theory of Human Motivation" makalesinde yer alan İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden (Maslow, 1943) yararlanılmıştır. Bütün çocuk girişiminde yer alan ilkeler şöyledir;

- Her öğrenci sağlıklı bir okul ortamında bulunmalı, sağlıklı bir yaşam tarzını öğrenmeli ve uygulamalıdır.
- Her öğrenci, öğrenciler ve yetişkinler için fiziksel ve duygusal olarak güvenli bir öğrenme ortamında bulunmalıdır.
- Her öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılmalı, okulla ve daha geniş bir çevre olan toplumla ilişki içinde olmalıdır.
- Her öğrenci bireyselleştirilmiş eğitimden faydalanmalı, bu hizmet nitelikli ve ilgili yetişkinler tarafından sunulmalıdır.
- Her öğrenciye akademik olarak zorlu yaşantılar sunulmalı, eğitimde başarı ve küresel şartlarda istihdam ve katılım için hazırlanmalıdır (ASCD, 2007).

Yukarıda ifade edilen özelliklerden de anlaşılacağı üzere Koordineli Okul Sağlığı modeli daha çok okul sağlığı perspektifini benimserken, Bütüncül Çocuk modeli eğitim perspektifini temel almıştır. Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk (WSCC) yaklaşımı ise her iki sektörün birlikte çalışmasını sağlayacak ortak bir çerçeve sunmak amacıyla hem Bütüncül Çocuk modelinin hem de Koordineli Okul Sağlığı modelinin ilkelerini bir araya getirmiştir (ASCD, 2014). Bu ilkelerle birlikte WSCC modeli, Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistemler Teorisi" (Bronfenbrenner, 1977), CDC'nin "Halk Sağlığı Geliştirme Modeli" (CDC, 2015) ve Lohrmann'ın "Koordineli Okul Sağlığı Programı Ekolojik Modeli" (Lohrmann, 2008) olmak üzere sağlık ve eğitim alanlarında ortaya konan yaklaşımlar üzerine inşa edilmiştir.

WSCC modeli, tüm okulu ve okulla birlikte kaynaklarını tüm toplumdan alan ve tüm çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet eden sosyo-ekolojik bir yaklaşımdır (Chafouleas ve diğerleri, 2019). Aynı zamanda, sağlığı ve akademik başarıyı geliştirmek üzere birden fazla sektördeki programların işbirliğini ve koordinasyonunu vurgulayan, öğrenci merkezli ve toplum temelli bir girişimdir (Morse & Allensworth, 2015). Model, içeriğinde yer alan tüm belirleyicilerin çocukların ve gençlerin bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Eğitim etkinliklerine sağlık gelişimini içeren uygulamaları da entegre ederek eğitimcilere bütünsel bir çerçeve sunmaktadır (ASCD, 2014). Aynı zamanda eğitim ve sağlık sektörleri aracılığıyla sağlık hizmetlerinin yaygınlaşmasını teşvik ederek sosyal ve toplumsal bağlamlar arasındaki koordinasyon ve planlamayı vurgulamaktadır. Verimliliği en üst düzeye çıkarmak için her bir model bileşeni arasındaki işbirlikçi iletişimi desteklemede ailelerin ve toplulukların önemine değinmektedir (Lewallen ve diğerleri, 2015).

WSCC yaklaşımı, içeriğine katkı sunan her iki yaklaşımın etkisiyle her çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için eğitim ve sağlık sektörleri arasında daha fazla uyum, entegrasyon ve işbirliğine vurgu yapmaktadır (Birch & Videto, 2015). Bu amaçla modelde Bütüncül Çocuk yaklaşımının beş temel ilkesi etrafına Koordineli Okul Sağlığı programının bileşenleri entegre edilmiştir (ASCD, 2014). Modelde, okul sağlığı (sağlık eğitimi, beslenme eğitimi ve hizmetleri, fiziksel aktivite, beden eğitimi ve sağlık hizmetleri) ile davranışsal/psikososyal destekler (sosyal ve duygusal iklim, danışmanlık, psikolojik ve sosyal hizmetler, fiziksel okul ortamı, okul çalışanlarının sağlığı, aile katılımı ve toplum katılımı) hizmet alanları arasında bağlantı kuran 10 bileşenli bir çerçeve yer almaktadır (Chriqui ve diğerleri, 2020).



Şekil 1. Bütüncül Okul, Bütüncül Toplum, Bütüncül Çocuk (WSCC) modeli (ASCD, 2014)

Modele bakıldığında merkezde öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler model çerçevesinde sunulan programların ve hizmetlerin tüketicileri rolündedir. Merkezdeki yeşil alanla belirtilen çocuk figürü “sağlıklı, güvenli, katılımlı, desteklenmiş ve mücadeleci” şeklinde sıralanan “Bütüncül Çocuk” ilkeleriyle çevrilidir. Modele göre; öğrenci merkezli bir okul, hizmet verdiği öğrencilerin görüş ve düşüncelerini dikkate almalıdır. Bu etkileşim, öğrenciler kendilerine sunulan hizmetlere ilişkin ikna edici bir iletişimi nasıl kuracaklarının yanı sıra akranları için bu hizmetleri nasıl savunacaklarını öğrenmelerini sağlar (Morse & Allensworth, 2015). Yeşil alanı çevreleyen beyaz bant, her çocuğun öğrenimini ve sağlığını iyileştirmek için okul, sağlık ve toplum alanları arasında ihtiyaç duyulan uyumu, entegrasyonu ve işbirliğini vurgulamaktadır. Mavi renkle temsil edilen alan birden fazla okul bileşeniyle merkezdeki çocuğu çevrelemektedir ve her okuldaki ve her topluluktaki her çocuğa kapsamlı eğitim ve sağlık hizmetlerinin sunulmasını içermektedir. Sarı renkle temsil

edilen toplum alanı ise okulun her ne kadar merkez olarak algılsa da toplumun bir yansıması olduğunu ve öğrencileri desteklemek için toplumdaki kaynaklara ve işbirliğine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (CDC, 2022). Modelden de anlaşılacağı üzere toplum, tüm bileşenleri kapsamaktadır, bu da okulların toplum desteği olmadan bu hedeflere ulaşamayacağını göstermektedir.

WSCC modelinin özünde öğrencilerin, okulların ve toplulukların bütünsel bir görünümü vardır. Modelin her bölümü ve katmanı birbirine bağlıdır; her toplulukta ve her okulda bulunan her çocuğun gelişimini en etkin şekilde destekleyecek bütünselliği vurgulamak için tasarlanmıştır. Modelde yer alan 10 bileşen ise şöyledir (Tablo 1):

Tablo 1. WSCC Modelinin 10 Bileşeni (ASCD, 2014)

<i>Bileşenler</i>
<i>Beden eğitimi ve fiziksel aktivite</i>
<i>Beslenme ortamı ve hizmetleri</i>
<i>Sağlık eğitimi</i>
<i>Sosyal ve duygusal iklim</i>
<i>Fiziki çevre</i>
<i>Sağlık hizmetleri</i>
<i>Danışmanlık, psikolojik ve sosyal hizmetler</i>
<i>Okul çalışanlarının sağlığı</i>
<i>Toplum katılımı</i>
<i>Aile katılımı</i>

Beden eğitimi ve fiziksel aktivite; sağlıklı bir yaşam için gerekli olan motor beceri, fiziksel uygunluk, sportmenlik, öz yeterlilik, duygusal zeka vb. yeterlilikleri geliştirmek için tasarlanmış fiziksel aktiviteleri ve öğretim etkinliklerini içermektedir. Okullar, öğrencilerin okul günü boyunca fiziksel olarak aktif olmaları için fırsatlar sunmalı, uygun ortamları sağlamalıdır.

Beslenme ortamı ve hizmetleri; öğrencilere kafeterya, okul kampüsü geneli vb. ortamlardaki yiyecek ve içeceklerle ilgili bilgilendirmeler aracılığıyla beslenme eğitimini ve sağlıklı beslenmeyi öğretme ve uygulama etkinliklerine karşılık gelmektedir.

Sağlık eğitimi; alkol, sigara, madde kötüye kullanımını, şiddeti ve fiziksel yaralanmaları önleme; sağlıklı beslenmeyi, fiziksel aktiviteyi, zihinsel, duygusal, cinsel ve kişisel sağlığı destekleme vb. konularını ele alan müfredat ve eğitimleri içermektedir.

Sosyal ve duygusal iklim; güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak sağlığı, büyümeyi ve gelişimi destekleyen; öğrencilerin okul faaliyetlerine katılımını arttıran; etkili öğretim ve öğrenme ortamları oluşturarak akademik performansı geliştiren; diğerler öğrencilerle, okul personelleriyle, aile ve toplumla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayan uygulamalara karşılık gelmektedir.

Fiziksel çevre; okul binasını, okulun bulunduğu araziye ve onu çevreleyen alanı kapsamaktadır. Sağlıklı bir okul ortamı hem normal çalışma koşullarındaki hem de onarım

çalışmalarındaki (örn. ısınma, havalandırma, aydınlatma) okulun fiziksel durumunu içermektedir. Bununla birlikte okul çalışanlarını fiziksel tehditlere (örn. suç, şiddet, trafik, yaralanma) karşı koruyacak çevre düzenlemelerini kapsamaktadır.

Sağlık hizmetleri; ilk yardım, acil bakım ve kronik durumların (astım, diyabet vb.) yönetimi için değerlendirme, planlama, mevcut ve potansiyel sağlık sorunlarına ilişkin müdahalelere karşılık gelmektedir. Bu müdahaleler aynı zamanda sağlıklı ve güvenli bir okul ortamını teşvik etmek için okul personelini, öğrencileri, aileleri, toplumu ve sağlık hizmeti sağlayıcılarını birbirine bağlamaktadır.

Danışmanlık, psikolojik ve sosyal hizmetler; öğrencilerin zihinsel, davranışsal ve sosyal-duygusal sağlığını desteklemeyi; öğrenmenin önündeki psikolojik, akademik ve sosyal engelleri önleyecek doğrudan ve dolaylı önleme ve müdahale hizmetlerini; psikolojik, psikoeğitsel ve psikososyal değerlendirmeleri; bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarını ve gerektiğinde okul ve toplum destek hizmetlerine ilişkin yönlendirmeleri içermektedir.

Okul çalışanlarının sağlığı; Okulun tüm çalışanlarının beden ve ruh sağlığının desteklenmesi amacıyla aktif yaşam tarzlarını destekleyen; yaralanma, fiziksel aktivite eksikliği, stres, depresyon vb. durumlara karşı sağlık ihtiyaçlarını karşılayan; tehlikelere karşı korunaklı çalışma ortamlarını sağlayan uygulamalara karşılık gelmektedir.

Toplum katılımı; öğrencilerin öğrenmesini, gelişimini ve sağlıkla ilgili etkinliklerini desteklemek için okullarla toplum temelli kuruluşlar, kültürel ve sivil kuruluşlar, üniversiteler, sağlık klinikleri, işletmeler, sosyal hizmet kuruluşları ve diğer topluluk grupları arasında kurulan ortaklıkları, bilgi, kaynak ve hizmet taleplerini içermektedir.

Aile katılımı; ev, okul, okul dışı ortamlar ve toplum olmak üzere çeşitli ortamlarda öğrencilerin sağlıklarını, gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek ve iyileştirmek amacıyla aileler ve okul personeli arasında kurulan işbirliğidir. Ailelerin okullarla etkileşimi hem okul personelinin hem de ailelerin ortak sorumluluğu altındadır (ASCD, 2014; CDC, 2022; Lewallen ve diğerleri, 2015; NACDD, 2017).

WSCC modeli, geleneksel CSH yaklaşımının sekiz bileşeni arasında yer alan “sağlıklı ve güvenli okul ortamı” ve “aile ve toplum katılımı” bileşenlerini dört ayrı başlık altında ele almıştır: sosyal ve duygusal iklim, fiziki çevre, aile katılımı, toplum katılımı (NCSSLE, 2022). Böylelikle, CSH yaklaşımında yer alan 8 bileşen WSCC modelinde 10 bileşenli bir yapıya dönüşmüştür. Modeldeki bu değişiklik CSH yaklaşımına kıyasla fiziksel çevreye ek olarak sosyal ve duygusal iklimin etkisine dikkat çekildiğini göstermektedir. Benzer şekilde modelde toplum temelli işletmelerin ve kuruluşların rolünün yanı sıra aile katılımının kritik rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, eklenen bileşenlerle birlikte öğrencilerin öğrenim ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanması için sunulan uygulamalara aktif olarak katılmaları gerektiği ifade edilmiştir (Hunt ve diğerleri, 2015). Yaklaşık yirmi beş yılı aşkın bir süredir uygulanan CSH yaklaşımına ilişkin değerlendirmeler, yürütülen politikaları, süreçleri ve uygulamaları uyumlu hale getirebilecek üç temel faktöre

odaklanmıştır: koordinatör, işbirliği ve hesap verebilirlik. Bu faktörler aynı zamanda WSCC modelinin işlevselliğini sağlamak için bir yol haritası olma niteliğindedir (Murray ve diğerleri, 2015);

Koordinatör

Koordinatör, WSCC yaklaşımının uygulanmasında kritik bir role sahiptir. WSCC çerçevesinde sağlıklı, güvenli, mücadeleci, destekleyici ve katılımcı bir okul kültürünün nasıl oluşturulacağını ele alan bir eylem planının geliştirilmesinde ve uygulanmasında kilit bir rol oynamaktadır. Koordinatör, sağlıkla ilgili mevcut politikalar, süreçler, uygulamalar ve topluluk kaynakları hakkında derin bir bilgiye sahip olmalıdır. Öğrenciler için gerekli sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarını belirlemek için bu bilgiyi kullanmalıdır. Ayrıca okul sağlığı programının çeşitli bileşenleriyle eğitim hizmetlerinin etkileşimini sağlamalı; okul personeli arasında işbirliğini kolaylaştırmalı; okul sağlığı programının entegrasyonunda, yönetiminde ve denetiminde müdür ve diğer idari personele yardımcı olmalı; gerekli teknik yardımı sağlamalı veya düzenlemeli; temel kaynakları tanımlamalı; bölge, okul ve diğer toplum kuruluşları arasındaki işbirliğini kolaylaştırmalıdır (Lyon, 2015; NACDD, 2017).

İşbirliği

WSCC yaklaşımı toplumun rolünü bilinçli olarak tüm modeli çevreleyecek şekilde yerleştirmiştir. Yaklaşımında öğrenciler ve veliler de dahil olmak üzere sisteme yatırım yapan paydaşlar hayati öneme sahiptir. Ortak misyonu hem eğitim bölgesi hem de okul düzeylerinde öğrenci sağlığını ve başarısını geliştirecek yüksek işlevli, işbirlikçi ekipler oluşturmak WSCC yaklaşımının önemli bir özelliğidir. Ekiplerin temel misyonu elde ettikleri verileri inceleyip ideal bir okul planı oluşturmak, planı uygulamak ve uygulamanın etkililiğini gözden geçirmektir. Ekipler, bunu gerçekleştirirken öncelikleri belirlemek amacıyla okul personelini, velileri ve öğrencileri sürece dahil etmelidirler. Bununla birlikte, her okulun kendine özgü ihtiyaçlarının olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ekiplere süreçleri ve uygulamaları yerel ihtiyaçlara uyarlamak için bir dereceye kadar özerklik tanınmaktadır. Okul liderleri ve personeller öğrencilerine daha iyi hizmet verebilmek için model bileşenlerini uygun gördükleri şekilde dahil edebilmektedirler (CDC, 2022; Chiang, 2015; Hodges & Angermeier, 2015).

Hesap verebilirlik

WSCC çerçevesininin 10 bileşeni, hesap verebilirliğe ilişkin veriler sunması bakımından önemli özellikler taşımaktadır. Uygulanan politikaların, programların ve etkinliklerin uyumlu olmasını ve tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesini sağlamak için hesap verebilirliğin olması gerekmektedir. Öğrenci değerlendirmesi çoğunlukla akademik başarıya odaklansa da, WSCC ilkeleri öğretmenlere öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan ne düzeyde sağlıklı olduklarını, ne kadar güvenli hissettiklerini, ne kadar aktif katılım sağladıklarını ve ne kadar desteklendiklerini değerlendirmeleri için genel bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, devam, disiplin, okuldan kaçma, okula bağlılık, mezuniyet oranları ve okul güvenliği vb. durumlardan elde edilen veriler okul düzeyindeki müdahale çabalarının

planlanmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Verilerin etkin kullanımı, eğitim bölgelerinin ve okulların okul sağlığını geliştirme ve akademik başarıyı artırma çabalarının birleşimini sağlamaktadır. Benzer şekilde, verilerin paylaşılması ve okul gelişim planlarının kamuya açıklanması toplum katılımının artmasına katkı sunmaktadır (Murray ve diğerleri, 2015; Wallen, 2015).

Sonuç ve Değerlendirme

Çoğu eğitim reformu müfredat, öğretim ve değerlendirmeye odaklanmakla birlikte, öğrenci başarısının sorumluluğunu okul yöneticilerine ve öğretmenlere yüklemiştir. Eğitim politikalarından ve uygulamalarından en çok etkilenen özne olan öğrenciye ise daha az vurgu yapılmıştır (Morse & Allensworth, 2015). Benzer şekilde, öğrencilerin sağlık gelişiminin desteklenmesine ilişkin yaklaşımlar uygulamalarını eğitimden ayrı bir yapı olarak ele almış, toplumda yer alan kurum ve kuruluşların bağımsız hizmetleriyle sunmaya çalışmışlardır (Brewer ve diğerleri, 2018; Chiang, 2015). Uygulamalardaki bu farklılıkla birlikte öğrencilerin gelişimlerinde hem eğitimin hem de sağlığın önemli bir rolü olduğu, her iki hizmetin de koordineli bir şekilde yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Rooney ve diğerleri, 2015). Bu amaçla geliştirilen WSCC modeline göre okulların ve toplumun çocukların ve gençlerin sağlığı ve eğitimi konusunda ortak bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu ortak sorumluluk aynı zamanda hizmetlerin yürütülmesi için okulların toplum tarafından desteklenmesini gerektirmektedir (CDC, 2022). WSCC yaklaşımı bu anlamda hem eğitim ve sağlık sistemleri arasındaki işbirliğine hem de modelde yer alan okul, aile ve toplum arasındaki koordinasyonun önemine vurgu yapmaktadır.

Okullar, mahalleler ve topluluklar bağlamında yer almakla birlikte, okul ve toplum arasındaki ilişki sadece okula devam eden öğrencileri değil tüm toplumu etkilemektedir. Dolayısıyla kaynakların etkin bir şekilde kullanılması için okul ve toplumun işbirliği içerisinde hareket etmesi önem arz etmektedir (Lewallen ve diğerleri, 2015). Okul toplum etkileşimi bağlamında bir diğer önemli faktör ise ailenin veya toplumun okul yaşantısına katılım sağlamasıdır. Aile ve toplum katılımı öğrencilerin öğrenmesi, gelişimi ve sağlığı için önemli unsurlardan biridir. CSH yaklaşımında tek bir bileşen olarak ele alınan bu boyutların WSCC yaklaşımında ayrı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (ASCD, 2014). Bu durum, WSCC yaklaşımında söz konusu boyutların önemine ayrıca vurgu yapıldığını göstermektedir. Çevresel faktörlerin eğitim sistemine dahil olması sürecin niteliğini etkileyebilmektedir. Okullar, katılımın gerçekleşmesini sağladıklarında aileler, ev, okul, okul dışı programlar, toplum vb. birçok ortamda sağlıklı davranışları destekleyebilir ve geliştirebilirler. Bu yolla eğitimin hedeflediği istendik davranışların kazandırılmasında ve istenmedik davranışların önlenmesinde daha etkin ve daha hızlı sonuçlar alınmasını sağlayabilirler. Aynı zamanda öğrenme yaşantılarını destekleyerek ve zenginleştirerek akademik başarının artmasına katkıda bulunabilirler. Toplum katılımı açısından ise kuruluşlar ve gruplar, öğrencilerin sağlıklarını ve eğitimlerini desteklemek için gerekli olan kaynakları sunabilir, okullarla işbirliği yapabilir, hizmetlerin kalitesini ve etkililiğini arttırabilirler. Bununla birlikte, okullar, toplum yararına etkinlikler düzenlemek, tesislerini

toplum üyeleriyle paylaşmak vb. hizmetler aracılığıyla topluma katkıda bulunabilirler (CDC, 2022). Bu karşılıklı paylaşım ve etkileşim ortamı sayesinde var olan potansiyellerini etkin bir şekilde kullanabilirler.

Modeldeki bir diğer önemli başlık sağlık eğitimi ve sağlık hizmetlerine ilişkin bileşenlerdir. Sağlık ve eğitim hizmetlerinin entegrasyonuna odaklanan WSCC yaklaşımında her iki alanın da öğrencilerin gelişimi açısından ilişkili olduğu dile getirilmektedir (ASCD, 2014). Nitekim alan yazında yer alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu düşünceyi destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda çocukların temel sağlık ihtiyaçlarının karşılanmasının akademik başarılarını (Bradley & Greene, 2013; Doll ve diğerleri, 2012; Puskar & Bernardo, 2007); okula katılımlarını (Mazyck, 2021; Rowe ve diğerleri, 2007) ve olumlu sosyal davranışlarını arttırdığı (Sellström & Bremberg, 2006) görülmüştür. Benzer şekilde, artan akademik becerilerin daha düşük riskli davranış oranları ve daha yüksek sağlıklı davranış oranları ile ilişkili olduğu (Geierstanger ve diğerleri, 2004; Videto & Dake, 2019) tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim ve sağlık hizmetlerinin ayrı ayrı sunulmasından ziyade koordinasyonlu bir şekilde sunulmasının öğrencinin bütünsel gelişimine daha fazla katkı sunabileceği söylenebilir.

Çocuklukta sağlıklı davranışlar oluşturmanın, yetişkinlikte sağlıksız davranışları değiştirmeye çalışmaktan daha kolay ve etkili olduğu bilinmektedir (CDC, 2009). Eğitim sistemi içerisinde belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilerde istendik davranışların kazandırılması gelecekte de sağlıklı bir toplumun oluşturulması açısından önem kazanmaktadır. Okullar, çocuklar ve ergenler için sağlıklı ve başarılı bir geleceği tesis etmek noktasında önemli bir bağlamı temsil ederler. Çocuklar sadece okullarda önemli miktarda zaman harcamakla kalmaz; aynı zamanda bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini şekillendiren faaliyetlerle de meşgul olurlar (Savina ve diğerleri, 2016). Okullar bu anlamda, çocukların ve gençlerin yaşam boyu sağlıklı davranışlar sergilemelerine yardımcı olmada kritik bir rol oynarlar. Okulda olumlu bir sosyal ve duygusal iklimin gelişmesi akademik başarıyı (Ciotto & Gagnon, 2018; Rucinski ve diğerleri, 2018) ve okula devamı (Daily ve diğerleri, 2020; Kim & Gentle-Genitty, 2020) artırır. Stresi (Darling-Hammond & DePaoli, 2020; Osher ve diğerleri, 2016); okul terkini (Hughes & Pickeral, 2013; Orpinas & Raczynski, 2016) ve riskli davranışları (Cohen ve diğerleri, 2009; Marsh & Williams, 2014) azaltır. Duygusal, sosyal ve fiziksel sağlık sorunlarının ise öğrenmenin önünde engeller oluşturarak çocukların ve gençlerin motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Adelman & Taylor, 2014; Basch, 2011). Bu noktada okullarda yürütülen psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Danışmanlık, psikolojik ve sosyal hizmetlerin okullarda etkin bir biçimde yürütülmesi modelin başarıya ulaşmasında önem arz etmektedir (Savina ve diğerleri, 2016). Okul psikolojik danışmanlarının çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal dahil olmak üzere çok yönlü gelişimini hedefleyen kapsamlı bir bakış açısını benimsemeleri modelin başarılı bir biçimde uygulanmasına katkıda bulunabilir.

Özetle, eğitim ve sağlık hizmetlerini bir çatı altında toplama çabası olarak geliştirilen WSCC modeli Koordineli Okul Sağlığı ve Bütüncül Çocuk yaklaşımlarının temel ilkelerini bir araya getirerek kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Modelin çok bileşenli yapısı öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedef almakla birlikte, bu hedefi gerçekleştirmede kilit unsurların, yani çevre ve toplum faktörlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda ele alınan bileşenler eğitim ortamında yer alan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri açısından birlikteliği ve eşgüdümü sağlayacak özelliindedir. Bu bakış açısıyla eğitim ve sağlığı geliştirme ve destekleme çabasında tüm aktörlerin ele alınması modeli güçlü kılan özellikler arasındadır. Bu anlamda geliştirilen bütünsel yaklaşımın çağın gerektirdiği hem sağlıklı hem de eğitilmiş nitelikli insan, iyi vatandaş profilinin oluşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında modelin uygulama sonuçlarına ilişkin az sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, henüz tam anlamıyla etkililiği test edilmiş ve yaygın etkileri gözlenmiş bir yaklaşımdan bahsetmek mümkün değildir. Bu durumun ortaya çıkmasında şüphesiz yaklaşımın oldukça kapsamlı bir yapıyı ele alması; uygulama açısından sınırlılıkları da beraberinde getirmesi; yakın geçmişte geliştirilmesinden dolayı uygulama sahası açısından oldukça genç bir yaklaşım olması etkili olmuş olabilir. Yaklaşımla ilgili çalışma sayısı arttıkça uygulamaya ve etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmaların alan yazında daha çok yer alacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2014). Embedding school health into school improvement policy. *International Journal of School Health*, 1(3), 1-8. <https://doi.org/10.17795/INTJSH-24546>
- Allensworth, D. D. & Kolbe, L. J. (1987). The comprehensive school health program: Exploring an expanded concept. *Journal of School Health*, 57(10), 409-412. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1987.tb03183.x>
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2014). *Whole school, whole community, whole child: A collaborative approach to learning and health*. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/wholechild/wsc-a-collaborative-approach.pdf>
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2007). *The learning compact redefined: A call to action. A report of the commission on the whole child*. <https://library.ascd.org/m/21e2f544234c3e97/original/WCC-Learning-Compact.pdf>
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593-598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Birch, D. A. & Videto, D. M. (2015). *Promoting health and academic success: The whole school, whole community, whole child approach*. Human Kinetics.
- Bradley, B. J. & Greene, A. C. (2013). Do health and education agencies in the United States share responsibility for academic achievement and health? A review of 25 years of evidence about the relationship of adolescents' academic achievement and health

- behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 523-532.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.008>
- Brewer Jr, S. L., Brewer, H. J. & Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: Why the whole school, whole community, whole child model is essential. *Journal of School Health*, 88(11), 794-802. <https://doi.org/10.1111/josh.12686>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
<http://maft.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. US Department of Health and Human Services. <https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2015). *The social-ecological model: A framework for prevention*. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/about/social-ecologicalmodel>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2022, Şubat 12). *Components of the whole school, whole community, whole child (WSCC)*. <https://www.cdc.gov/healthyschools/wscs/components.htm>
- Chafouleas, S. M., Schwartz, M. B., Koriakin, T. A., & McKee, S. L. (2019). *WellsAT WSCC school policy evaluation tool (Version 1.0)*. Storrs, CT: University of Connecticut. <https://uconnruddcenter.org/wp-content/uploads/sites/2909/2020/08/V1-WellsAT-WSCC-Coding-Guide.pdf>
- Chiang, R. J., Meagher, W. & Slade, S. (2015). How the whole school, whole community, whole child model works: Creating greater alignment, integration, and collaboration between health and education. *Journal of School Health*, 85(11), 775-784. <https://doi.org/10.1111/josh.12308>
- Chriqui, J. F., Leider, J., Temkin, D., Piekarcz-Porter, E., Schermbeck, R. M. & Stuart-Cassel, V. (2020). State laws matter when it comes to district policymaking relative to the whole school, whole community, whole child framework. *Journal of School Health*, 90(12), 907-917. <https://doi.org/10.1111/josh.12959>
- Ciotto, C. M. & Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90(9), 683-693. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Darling-Hammond, L. & DePaoli, J. (2020). Why school climate matters? and What can be done to improve it? *State Education Standard*, 20(2), 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257654.pdf>
- Doll, B., Spies, R. & Champion, A. (2012). Contributions of ecological school mental health services to students' academic success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 44-61. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649642>
- Geierstanger, S. P., Amaral, G., Mansour, M. & Walters, S. R. (2004). School-based health centers and academic performance: Research, challenges, and

- recommendations. *Journal of School Health*, 74(9), 347-352. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb06627.x>
- Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. *Partnership For 21st Century Skills*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf>
- Hodges, B. C. & Angermeier, L. (2015). *Community involvement*. İçinde D. A. Birch & D. M. Videto (Edt.), Promoting health and academic success: The whole school, whole community, whole child approach (ss. 161-173). Human Kinetics.
- Hughes, W. & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*, 26-29. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.867&rep=rep1&type=pdf#page=26>
- Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S. K. & Mazyck, D. (2015). A whole school approach: Collaborative development of school health policies, processes, and practices. *Journal of School Health*, 85(11), 802-809. <https://doi.org/10.1111/josh.12305>
- Jonas, J. R., James, G. & Manigold, E. (1996). *Promoting a comprehensive school health program*. Glencoe/McGraw-Hill.
- Kim, J. & Gentle-Genitty, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2678-2691. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- Kochhar-Bryant, C. A. & Heishman, A. (Eds.). (2010). *Effective collaboration for educating the whole child*. Corwin Press.
- Kolbe, L. J., Allensworth, D. D., Potts-Datema, W. & White, D. R. (2015). What have we learned from collaborative partnerships to concomitantly improve both education and health?. *Journal of School Health*, 85(11), 766-774. <https://doi.org/10.1111/josh.12312>
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S. & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85(11), 729-739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>
- Lohrmann, D. K. (2008). A complementary ecological model of the coordinated school health program. *Public Health Reports*, 123(6), 695-703. <https://doi.org/10.1177/003335490812300605>
- Lyon, J. (2015). *Role of school administration*. İçinde D. A. Birch & D. M. Videto (Edt.), Promoting health and academic success: The whole school, whole community, whole child approach (ss. 83-93). Human Kinetics.
- Marsh, L., McGee, R. & Williams, S. (2014). School climate and aggression among New Zealand high school students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 28-37. <https://www.pinkshirtday.org.nz/assets/Resources/School-Climate-and-Aggression-among-New-Zealand-High-School-Students.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mazyck, D. (2021). Cultivating student belonging and school connectedness. *NASN School Nurse*, 36(4), 191-193. <https://doi.org/10.1177/1942602X211018866>
- Morse, L. L. & Allensworth, D. D. (2015). Placing students at the center: The whole school, whole community, whole child model. *Journal of School Health*, 85(11), 785-794. <https://doi.org/10.1111/josh.12313>

- Murray, S. D., Hurley, J. & Ahmed, S. R. (2015). Supporting the whole child through coordinated policies, processes, and practices. *Journal of School Health, 85*(11), 795-801. <https://doi.org/10.1111/josh.12306>
- National Association of Chronic Disease Directors (NACDD). (2017). *The whole school, whole community, whole child model: A guide to implementation*. https://www.ashaweb.org/wp-content/uploads/2017/10/NACDD_WSCC_Guide_Final.pdf
- National Center on Safe Supportive Learning Environments (NCSSLE). (2022, Şubat 12). *Whole school, whole community, whole child (WSCC)*. <https://safesupportivelearning.ed.gov/resources/whole-school-whole-community-whole-child-wsc>
- Orpinas, P. & Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 9-20. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd>
- Osher, D. I., Kidron, Y. E. & Decandia, C. J. (2016). *Interventions to promote safe and supportive school climate*. İçinde K. Wentzel ve G. Ramani (Edt.), *Handbook of social influences in school contexts* (ss. 394-414). Routledge.
- Puskar, K. R. & Marie-Bernardo, L. (2007). Mental health and academic achievement: Role of school nurses. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 12*(4), 215-223. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00117.x>
- Raspberry, C. N., Slade, S., Lohrmann, D. K. & Valois, R. F. (2015). Lessons learned from the whole child and coordinated school health approaches. *Journal of School Health, 85*(11), 759-765. <https://doi.org/10.1111/josh.12307>
- Rooney, L. E., Videto, D. M. & Birch, D. A. (2015). Using the whole school, whole community, whole child model: Implications for practice. *Journal of School Health, 85*(11), 817-823. <https://doi.org/10.1111/josh.12304>
- Rowe, F., Stewart, D. & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education, 107*(6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Savina, E., Garrity, K., Kenny, P. & Doerr, C. (2016). The benefits of movement for youth: A whole child approach. *Contemporary School Psychology, 20*(3), 282-292. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0084-z>
- Sellström, E., & Bremberg, S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community Health, 60*(2), 149-155. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2005.036707>
- Videto, D. M. & Dake, J. A. (2019). Promoting health literacy through defining and measuring quality school health education. *Health Promotion Practice, 20*(6), 824-833. <https://doi.org/10.1177/1524839919870194>
- Wallen, M. (2015). *Linking health and academic success*. İçinde D. A. Birch & D. M. Videto (Edt.), *Promoting health and academic success: The Whole School, Whole Community, Whole Child Approach* (ss. 65-81). Human Kinetics.



Dönemin Ruhunun Türk Milli Eğitim Şûralarına (1939-2014) Etkileri: Hermetik Bir Analiz

The Effects of the Spirit of the Age on Turkish National Educational Councils (1939-2014): A Hermeneutic Analysis

Serkan ŞEN^{1a}

^a Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0002-1257-9705

sens@baskent.edu.tr

Sadegül AKBABA-ALTUN

Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5690-6088

akbabas@baskent.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1. Milli Eğitim Şûrası
2. Dönemin ruhu
3. Nitel araştırma
4. Doküman analizi
5. Hermetik yöntem

Keywords:

1. National Educational Council
2. The spirit of the age
3. Qualitative research
4. Document analysis
5. Hermeneutic method

Öz

Bu çalışmada Türk Milli Eğitim Şûraları (1939-2014) taranarak, dönemin ruhunun şûralarda alınan kararlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve hermetik yöntem birlikte kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın nitel olarak seçilmesinin nedeni, Türk Milli Eğitim Şûraları kararlarının resmi belge olarak yayınlanmış olması ve bu nedenle geçerli ve güvenilir bilgi sunmasıdır. Doküman analizi ile elde edilen verilerdeki temalar ve kategoriler seçici kodlamaya göre belirlenmiş ve hermetik yöntemle göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda, şûralarda alınan kararların dönemin ruhuna göre değiştiği gözlemlenmiştir. Şûralarda belirli zamanlarda kararların hepsi ya da bazıları uygulanırken, belirli zamanlarda kararlar neredeyse hiç uygulanmamıştır. Şûra kararlarında dönemin ruhunu belirleyen faktörlerin politik, sosyo-ekonomik/konjonktürel ve askeri darbe/müdahale temelli olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın özgün değeri, alanda yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak, doküman analizi ve hermetik yöntemin birlikte kullanılmasıyla Türk Milli Eğitim Şûralarını dönemin ruhu bağlamında karşılaştırmalı bir analizinin yapılmasıdır.

Abstract

In this study, the effects of the spirit of the age on the decisions taken at Turkish National Educational Councils (1939-2014) are scrutinized through a close analysis of the selected corpus. The research is conducted by using not only document analysis but also hermeneutic method. Since the decisions taken at Turkish National Educational Councils are official documents published by the government, they are accepted as reliable and valid. Themes and categories of the selected documents are dependent on a selective coding from the obtained data through document analysis and analysed according to hermeneutic method. It has been observed that the decisions taken in the councils change according to the spirit of the age. All or some of the decisions taken in these councils were implemented at the given time while in certain periods these decisions were almost never implemented. Also, the factors determining the spirit of the age are political, socio-economic/conjectural and military coup/intervention based. The original value of the study, unlike other studies in the literature, is to make a comparative analysis of Turkish National Education Councils in the context of the spirit of the age by using document analysis and hermeneutic method.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
07.02.2022
Kabul Tarihi:
11.04.2022
Yayın Tarihi:
28.06.2022

Atf: Şen, S. & Akbaba-Altun, S. (2022). Dönemin ruhunun Türk milli eğitim şûralarına (1939-2014) etkileri: Hermenötik bir analiz. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-45.
Citation: Şen, S. & Akbaba-Altun, S. (2022). The effects of the spirit of the age on Turkish national educational councils (1939-2014): A hermeneutic analysis. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 23-45.

Giriş

Şûra kavramının temeli toplumsal, kültürel ve dini öğelere dayanmaktadır. Arapça kökenli şûra kelimesi “danışma, görüş alışverişinde bulunma, danışan kimseye fikrini söyleyip onu yönlendirme” ve “yöneticilerin ve özellikle devlet başkanının görev alanlarına giren işler hakkında ilgililere danışıp onların eğilimlerini göz önünde bulundurması” olarak tanımlanmıştır (Türcan, t.y.). Şûralar, bu anlamıyla, Türk kamu yönetiminde önemli bir geleneği temsil etmektedir ve Osmanlı Devleti’nde bugünkü Danıştay’ın karşılığı olarak Şûra-yı Devlet kurumunun olduğu görülmektedir. Kökeni Orta Asya’ya dayanan bu geleneğe, makamına bakılmaksızın tartışılan meseleyle ilgisi olan her kişi meseleye dair fikir beyan ederken kanıt göstermesi ve karsısındakini ikna etmesi beklenirdi (Şirin, 2015: 183). Türk kamu yönetiminde devam eden Yüksek Askeri Şûra, Yüksek Sağlık Şûrası, Kent Şûrası ve Milli Eğitim Şûrası gibi örnekler de kişilerin fikirlerinin alınması ve sunulan fikirlerin kanıt ve iknaya dayanması açısından devlette kurumsal devamlılığı göstermekte ve bu anlamda şûralar önemini hala korumaktadır.

Milli Eğitim Şûraları özelinde bakıldığında şûralarda alınan kararların kendi dönemlerinin ruhunu, diğer bir deyişle zeitgeist’i yansıttığı görülmektedir. Etimolojik olarak Almanca kökenli olduğu bilinen zeitgeist kelimesinin ilk olarak 18. yüzyılda Johann Gottfried Herder (1744-1803) tarafından kullanılmasından sonra, Alman filozof Friedrich Hegel (1770-1831) ile zeitgeist kavramı yeni bir anlam kazanmıştır. Almanca zeit (zaman) ve geist (ruh) kelimelerinden oluşan zeitgeist, dilimize zamanın ruhu ve ya dönemin ruhu olarak geçmiştir. Karataş (2016: 1), “her insan gibi her dönemin de kendine has bir kimliği” olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden, zeitgeist “belirli bir dönemin, muhitin veya toplumun genel karakteristiklerini işaret eden betimleyici bir kavramdır”. Benzer şekilde, Bozoğlu (2017: 70), Hegel felsefesinde “çağlara hükmeden bir mutlak ruh - geist olduğunu ve bu egemen ruhun bireyi, toplumu ve devleti şekillendirerek, kendini bu öğelerde yansıttığını savunur”. Bu çalışmada, eğitim ile ilgili politikaların belirlenmesinde önemli bir danışma organı olan Türk Milli Eğitim Şûraları dönemin ruhu (zeitgeist) kavramına göre analiz edilecektir.

Milli Eğitim Şûraları Tarihçesi

Şûraların temeli Mustafa Kemal Atatürk tarafından Kurtuluş Savaşı devam ederken atılmıştır. Yazılı eserleri inceleyip telif haklarını belirlemek üzere 1921 tarihinde Telif ve Tercüme Heyeti kurulmuş, ardından şûraların öncüsü olarak nitelenen Maarif Kongresi, Maarif Vekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) başkanlığında, 1921 yılında Sakarya Muharebesinden hemen önce Ankara’da toplanmıştır. Kongrede ilköğretim ve ortaöğretimdeki okul, öğrenci ve öğretmenlerle ilgili istatistiki bilgiler, nüfusun unsurlara göre dağılımı, ilkokullardaki eğitim süresi ve öğretim programları tartışılmıştır. Kurtuluş Savaşı’nın devam ettiği ve birçok ilin işgale uğradığı zamanda yapılan bu toplantı eğitime verilen önem açısından anlamlıdır. Maarif Kongresini, 1923, 1924 ve 1925 yıllarında yapılan Heyet-i İlmiyeler takip etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin, eğitim alanındaki ilk temel

düzenlemesi olan 1924 tarihli Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) Kanunu, Heyet-i İlmiyelerin bir sonucudur.

Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısında Talim ve Terbiye Dairesinin kurulmasına karar verilmiş ve şûraların yasal dayanağı ve düzenleyen kurumu olan Talim Terbiye Dairesi ilk defa 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la Milli Talim ve Terbiye Dairesi adıyla kurulmuştur. Ayrıca, maarif şûrasının kurulması için 1926 yılında bir yönetmelik hazırlanmıştır. 1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile Milli Talim ve Terbiye Dairesi yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 1946 tarih ve 4926 sayılı kanunla, Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin adı Talim ve Terbiye Dairesi, Maarif Şûrası'nın adı da Milli Eğitim Şûrası olarak değiştirilmiştir (Gençkaya, 2008: 113). Tablo 1'de 1939-2014 yılları arasında yapılan 19 Milli Eğitim Şûrasının tarihleri, dönemin bakanları ve şûralarda ele alınan temel konular görülmektedir.

Tablo 1. 1939-2014 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı	Şûra Tarihi	Kurum	Bakan	Konu
1. Maarif Şûrası	17-29/7/1939	T.C. Maarif Vekilliği	Hasan Ali Yücel	Toplumsal ve köye yönelik eğitim
2. Maarif Şûrası	15-21/2/1943	T.C. Maarif Vekilliği	Hasan Ali Yücel	Ahlak, dil ve tarih eğitimi ve ideal Türk çocuğu yetiştirmek
3. Milli Eğitim Şûrası	2-10/12/1946	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Reşat Şemsettin Sirer	Mesleki ve teknik eğitim
4. Milli Eğitim Şûrası	22-31/8/1949	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Hasan Tahsin Banguoğlu	İlkokul programı; Ortaokul programı; Liselerin dört yıla çıkarılması
5. Milli Eğitim Şûrası	5-14/2/1953	T.C. Maarif Vekâleti	Tevfik İleri	Okulöncesi ve ilköğretim sorunları
6. Maarif Şûrası	18-23/3/1957	T.C. Maarif Vekâleti	Ahmet Özel	Mesleki teknik eğitim ve halk eğitimi
7. Milli Eğitim Şûrası	5-15/2/1962	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Mehmet Hilmi İncesulu	İlk ve ortaokul ilişkileri; Teknik öğretim; Lise programları
8. Milli Eğitim Şûrası	28-3/11/1970	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Orhan Oğuz	Ortaöğretim sistemi ve yükseköğretime geçişin düzenlenmesi
9. Milli Eğitim Şûrası	24-4/7/1974	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Mustafa Üstündağ	Ortaöğretimdeki dersler ile yükseköğretime geçiş ilişkisi
10. Milli Eğitim Şûrası	23-26/6/1981	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Hasan Sağlam	Eğitim sistemi; Eğitim programları ve öğretmen yetiştirme
11. Milli Eğitim Şûrası	8-11/6/1982	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Hasan Sağlam	Öğretmenlerin ve eğitim yönetimi uzmanlarının durumu ve sorunları
12. Milli Eğitim Şûrası	18-22 /6/1988	T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı	Hasan Celal Güzel	Eğitimde yeni teknolojiler; Yabancı dil eğitimi; Eğitimin finansmanı
13. Milli Eğitim Şûrası	15-19/1/1990	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Avni Akyol	Yaygın eğitim

Şûrası		Bakanlığı		
14. Milli Eğitim Şûrası.	27-29/9/1993	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Nahit Menteşe	Okul öncesi eğitim ve eğitim yönetimi
15. Milli Eğitim Şûrası	13-17/5/1996	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Turhan Tayan	İlköğretimde yönlendirme; Orta öğretimde yeniden yapılanma; Yükseköğretime geçiş; Eğitim finansmanı
16. Milli Eğitim Şûrası	22-26/2/1999	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Metin Bostancıoğlu	Mesleki ve teknik eğitim
17. Milli Eğitim Şûrası	13-17/11/2006	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Hüseyin Çelik	Kademeler arası geçişler; Yönlendirme; Sınav sistemi; Küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitimi
18. Milli Eğitim Şûrası	1-5/11/2010	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Nimet Çubukçu	Öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi; Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği; İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi ve erişim sağlanması; ; Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi; Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme
19. Milli Eğitim Şûrası	2-6/12/2014	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Nabi Avcı	Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri; Öğretmen niteliğinin artırılması; Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması; Okul güvenliği

Şûralarla İlgili Araştırmalar

Türk Milli Eğitim Şûrası ile ilgili alan yazındaki çalışmaların bir kısmı şûralarda en çok tartışılan konulara odaklanırken (Çakır, 2017; Kılıç & Güven, 2017), diğer bir kısmı şûralara dönemsel (tek parti, Demokrat Parti vb.) bakmayı yeğlemiştir (Akgül, 2020; Balcı, 2019). Bazı çalışmalar da şûraları tarih eğitimi ve öğretmen sorunları gibi belli bir konu bağlamında ele almıştır (Alaslan ve diğerleri, 2012; Aydın, 2009) .

Şûraları kamu politikası aktörlerinden biri olarak nitelendirdiği çalışmasında Çakır (2017: 31), şûraları eğitim politikaları ile ilgili belirlediği 21 kavram üzerinden incelemiş ve en fazla tartışma konusu yapılan ilk 5 kavramın sırasıyla öğretmen, mesleki ve teknik eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve özel eğitim olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Güven (2017: 597) şûralarda alınan kararları kategorize edip 18 tema altında toplamış ve hakkında en çok karar alınan ilk 5 temanın sırasıyla öğretmenler, programlar, okulların öğrenim süresi, okul öncesi eğitim ve yükseköğretim olduğunu bulmuşlardır.

Şûraları dönemsel açıdan ele alan çalışmalardan birisi olan ve tek parti dönemindeki şûraları incelediği çalışmasında Balcı (2019: 143) şûralarda alınan kararların sadece kurumsal düzeyde değil, uygulama düzeyinde de etkili olduğunu ve parti politikasını yansıttığını söylemiştir. Benzer şekilde ama bu sefer Demokrat Parti (DP) dönemindeki şûraları inceleyen Akgül'e (2020: 646) göre, DP döneminde yapılan iki şûranın, önceki şûralardan siyasal iktidarın, iş çevrelerinin ve halkın talebini de gündeme alması bakımından ayrıldığına işaret etmiştir.

Şûraları belli bir konu üzerinden ele alan çalışmalarında Alaslan ve diğerleri (2012: 190), şûraları tarih eğitimi yönünden incelemişler ve tarih eğitimini Cumhuriyetin erken dönemi iktidarının çok önemseydiğini, yeni yetiştirmek istediği vatandaş tipine uygun tarih eğitimi inşa ettiğini bulmuşlardır. Şûralarda en çok üzerinde durulan konu olan öğretmen ve öğretmen sorunlarını incelediği çalışmasında Aydın (2009: 203), öğretmenlerin sorunlarını altı başlık altında toplamıştır: Öğretmenlerin sayısal durumu, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu, öğretmenlerin hukuki statüleri, öğretmenlerin ekonomik sorunları, öğretmenlerin örgütlenme sorunları ve öğretmenlerin mesleki yayın sorunları. Şûralarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu ve kısmen de olsa öğretmenlerin hukuki statü sorunlarının üzerinde durulmuş diğer öğretmen sorunları ise fazla tartışılmamıştır.

Bütün bu araştırmalarda şûralar tematik, dönemsel ve belli bir konu açılarından incelense de, dönemin ruhu bağlamında bir inceleme yapılmamıştır. Bu araştırmanın amacı ilk şûranın yapıldığı 1939 yılından 2014 yılına kadar geçen süre içinde düzenlenmiş olan 19 Milli Eğitim Şûrasını dönemin ruhu bağlamında incelemektir. Araştırma, Milli Eğitim Şûra kararları, Milli Eğitim Bakanlığı'nun belgeleri, şûralarla ilgili yasa ve yönetmelikler ve şûralarla ilgili yapılan diğer araştırmalarla sınırlıdır. Bu bağlamda şûra kararlarında dönemin ruhunu belirleyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlere göre şûraların ve içeriklerinin nasıl değiştiği incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman analizi ve hermenötik (yorumlamacı) yöntem bir arada kullanılarak yapılmıştır. Araştırılması amaçlanan problem hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi diye tanımlanan doküman analizi, tek başına kullanılan bir yöntem olmakla birlikte diğer yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada her iki yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmada yer alan yazılı dokümanlar, 1939-2014 yılları arasında düzenlenmiş Türk Milli Eğitim Şûralarıdır. Araştırmada doküman analizi yönteminin seçilmesinin sebebi, Türk Milli Eğitim Şûra kararlarının resmi belge olarak yayımlanması, geçerli ve güvenilir bilgi sunmasıdır. Şûralardan elde edilen bilgilere dayanarak yıllara göre hangi kararların alındığı bilgisine doküman analizi yöntemiyle ulaşılmıştır. Şûralardaki karar süreçlerinin nasıl işlediği, alınan kararların hangi faktörlere göre ve zamanla nasıl değiştiği de hermenötik yöntemle analiz edilmiştir. Temeli Antik Yunan'a kadar uzansa da, kavramı Alman felsefe geleneği içinde ele alan Yılmaz'a (2009: 98) göre hermenötik "bir yorum etkinliği, yorumlama sanatı ya da yorum bilimidir". Cevizci (2005: 828), yorumlamacı yöntemin ortaya çıkış sebebinin, "19. yüzyılda, pozitivistin genel yöntem anlayışına ve doğa bilimlerinin yöntemini insan bilimlerinde de kullanma tavrına karşı, tarih ve sosyoloji gibi insan bilimlerinin konusu olan insan varlığının temel özelliğinden dolayı, farklı bir yöntem ihtiyacı [duyulması]" olduğunu söyler. Pozitivist/akılcı yaklaşımdaki nesnel gerçeklik ve var olan bilginin keşfi görüşünün aksine pozitivist ötesi/yorumlamacı yaklaşımda öznel

gerçeklik ve bilginin yorumlanması ve oluşturulması görüşü vardır. Bu görüşe göre, her sistemin kendine has özellikleri olması nedeniyle gerçeklik karmaşıktır ve gözlemcinin olaylara soyut ve uzak olmaması nedeniyle de gözlemci aslında bakış açısına sahip bir katılımcıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018: 30) göre "öznel bir katkıda bulunmaksızın yorum yapmak mümkün değildir". Yorumlamacı anlayış öznel gerçeklik, bakış açısı, duruma özgü bulgular ve bilginin yorumlanması üzerine kurulu olması bakımından sosyal bilimlerdeki araştırmalarda giderek artan bir biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 33). Bu araştırmada, öncelikle doküman analizi yöntemiyle 1939-2014 yılları arasında resmi şûra kararları incelenmiştir. Daha sonra hermenötik yöntem kullanılarak, dönemin politik, sosyo-ekonomik ve konjonktürel şartları ve dönemin ruhu göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. 1939-2014 yılları arasındaki Türkiye koşulları ve dönemin özellikleri her şûra başlığının altında anahtar kelimeler şeklinde verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasındaki Dokümanlar başlığı altında yer alan Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları ve Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları Dokümanları başlıkları altında yer alan belgelerden yararlanılmıştır. Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları başlığı altındaki ilk 16 Milli Eğitim Şûrası belgelerinde; şûra toplanma tarihi, şûra gündemi, dönemin milli eğitim bakanı, şûra başkanlık divanı ve üyeler, bakanın şûrayı açış konuşması özeti ve şûrada alınan kararlar yer almaktadır. 17. Milli Eğitim Şûrası belgesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı'nın sunuşu ve alınan kararlar, 18. ve 19. Milli Eğitim Şûrası belgelerinde ise sadece alınan kararlar vardır. Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları Dokümanları başlığı altında ise ilk 18 şûra kitapçıklarına erişilebilmektedir.

Verilerin Analizi

Strauss ve Corbin'in (1990) çalışmasından yola çıkan Yıldırım ve Şimşek'e göre üç kodlama türü vardır: (1) daha önce belirlenmiş kavramlara göre, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre ve (3) genel bir çerçeveye göre yapılan kodlama (2018: 244-246). Bu araştırmada verilerden elde edilen kavramlara göre bir kodlama yapılmıştır. Öncelikle doküman analizi yöntemiyle belgeler incelenmiş ve bu belgelerden elde edilen veriler tümevarımcı bir analizle seçilerek kodlanmıştır. Bu kodlama sırasında temalar ortaya konmuş ve analizin bir sonraki aşamasında da kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 2'de araştırmada bulunan tema ve kategoriler görülmektedir. Temalar politik, sosyo-ekonomik/konjonktürel ve askeri darbe/müdahale başlıkları altında toplanmıştır. En son olarak, elde edilen veriler yorumlamacı bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

Tablo 2. Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Politik	Tek partili dönem; çok partili hayata geçiş dönemi; çok partili dönem; tek parti hükümetleri dönemi; koalisyon hükümetleri dönemi
Sosyo-ekonomik ve konjonktürel	II. Dünya Savaşı; köyden kente göç, nüfus artışı ve yükselen burjuvazi; planlı kalkınma dönemi; teknolojik gelişmeler
Askeri darbe ve müdahale	1960, 1980 askeri darbeleri ve askeri hükümet dönemi; 1971 ve 1997 askeri müdahaleleri

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın konusu olan Milli Eğitim Şûraları koşullar politik, sosyal ve ekonomik açıdan ne kadar zorlu olursa olsun günümüze kadar 19 kez toplanmıştır. 75 yıllık zaman dilimi içinde her dönem kendine has bazı özellikleri de beraberinde getirmiştir. Zamanı görmezden gelmenin ya da zamanın koşulları dışına çıkmanın mümkün olmadığını vurgulayan Hegel'in de belirttiği gibi her dönemin kendine özgü bir ruhu ve o ruhu oluşturan özellikleri vardır. Şûra kararlarında dönemin ruhunu belirleyen faktörler politik, sosyo-ekonomik ve konjonktürel ve askeri darbe ve müdahale başlıkları altında toplanmıştır.

Politik Faktörler

Şûralar eğitim sistemiyle ilgili bilimsel ve toplumsal kararlar alması ve siyaset üstü bir yapı olması gerekirken, politik faktörler şûra kararlarını etkileyen en önemli unsurların başında gelmiştir. Hükümetlerin kurulduğu ve Türk siyasi hayatında paradigmatik dönüşümlerin yaşandığı tarihsel dönemler—örneğin tek partili dönem (Şûra 1 ve Şûra 2), çok partili hayata geçiş dönemi (Şûra 3 ve Şûra 4) ve çok partili dönem Şûraları (Şûra 5 ve Şûra 6)— önemlidir. Ayrıca kurulan hükümetlerin özellikleri de —tek parti hükümetleri (Şûra 12, Şûra 13, Şûra 17, Şûra 18 ve Şûra 19) veya koalisyon hükümetleri (Şûra 14, Şûra 15 ve Şûra 16) – Şûra kararlarını belirleyen önemli faktörlerin başında gelmektedir.

Tek Partili Dönem (1939-1943)

Tek partili dönemde yapılan iki şuraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Tek Partili Dönemde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
I. 1939	3 sınıflı köy okullarının 5 sınıfa çıkarılması; her 200 ilkokul mezunu bulunan yerde mesleki ve teknik kurs ve okulların açılması
II. 1943	Türk ahlakının ilkelerinin belirlenmesi; tarih ve anadil öğretimi

Akyüz (2020: 403)

I. Milli Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939)

- Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti (1939-1950) ve Başbakan Refik Saydam (1939-1942)
- Maarif Vekili Hasan Ali Yücel (1938-1946)
- Toplumsal ve köye yönelik eğitim

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve Başbakan Refik Saydam hükümeti döneminde yapılan I. Milli Eğitim Şûrası 1939 yılında Cumhuriyet eğitiminin plan ve esasları, çeşitli öğretim kademelerine ait yönetmeliklerin ve bütün müfredat programlarının incelenmesi gündemiyle Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in başkanlığında toplanmıştır. Sakaoğlu'na (1992: 86) göre Hasan Ali Yücel "hükümet değişikliklerine rağmen, Cumhurbaşkanı ve Milli Şef İsmet İnönü ile olan yakınlığı ve eğitim işlerindeki ortak anlayışları sayesinde" 7 yıl 7 ay süreyle bakanlık yapmıştır. Bu sayede, Hasan Ali Yücel en uzun süre görevde kalan Milli Eğitim Bakanı unvanını almıştır. Aynı zamanda, yeni bir eğitim sisteminin tasarımında süreklilik imkânı kazanılmıştır. Bu dönem, CHP'nin laiklik anlayışının bütün bir topluma yayılmasını ve eğitim yoluyla toplumun geliştirilmesi anlayışını sağlamış ve bunun bir sonucu olarak da eğitimde "hümanizme yaklaşım başlamış, eğitimde iyi yurttaş

yetiştirilmesine paralel olarak toplumsal ve köye yönelik eğitim hareketi hızlandırılmıştır” (Dinç, 2008a: 3).

Tek partili dönem, şûra kararlarının hemen uygulamaya geçirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Şûra kararlarının bir devlet politikası gibi uygulandığı bu dönemde alınan şûra kararları ile uygulama örtüşmektedir. Bu şûranın önemli işlerinden birisi de toplumsal ve köye yönelik eğitim anlayışı doğrultusunda köy enstitüleri ve öğretmen yetiştirme projesinin başlatılması olmuştur. Bunun sebebi de nüfusun %80’ini oluşturan köylerdeki eğitimsizliktir. Köy eğitimci kurslarının başarılı olması sonucunda bu kurslar çok programlı eğitim kurumlarına dönüşmüş ve Köy Enstitüleri kurulmuştur (Gençkaya, 2008: 61). Ancak bu kanunla birlikte başlayan muhalefet, özellikle 1945’den sonra DP tarafından siyasi bir sav olarak CHP’ye karşı kullanılmıştır (Dinç, 2008a: 31).

II. Milli Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943)

- Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti (1939-1950) ve Başbakan Şükrü Saraçoğlu (1942-1946)
- Maarif Vekili Hasan Ali Yücel (1938-1946)
- II. Dünya Savaşı tehlikesi
- Ahlak, dil ve tarih eğitimi ve ideal Türk çocuğu yetiştirmek

Eğitim sistemini ve sorunlarını bir bütün olarak ele alan ilk şûranın aksine, 1943 yılında yine dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel’in başkanlığında toplanan II. Milli Eğitim Şûrası ahlak eğitimi, Türk dili ve Türk tarihi olmak üzere üç ana konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Ergin’e (1977: 1713) göre “bir ahlakçı, bir felsefeci olduğu kadar aynı zamanda bir idare adamı” olan Hasan Ali Yücel Yücel, şûranın ana konusu belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktanın “salgın hastalıklar bulunmadığı zamanlarda Tıp Biliminin çalışmaları ne manaya geliyorsa Ahlâk, Dil ve Tarih davalarımız üstünde zihin yormamız” olduğunu belirtmiştir (T.C. Maarif Vekilliği, 1943: 17).

CHP Hükümeti bizzat Başbakan Şükrü Saraçoğlu tarafından açılan şûraya büyük önem vermekteydi. Tıpkı ilk şûrada olduğu gibi bu şûrada da alınan kararlar devlet kararlarıyla uyumludur. Bunun en büyük sebebi politik faktörlerin yanı sıra konjonktürel faktörlerin de çok önemli olmasıdır. II. Dünya Savaşı tehlikesi, olası bir sıcak çatışma durumunda Türk milletini bir arada tutacak ortak ahlak, dil ve tarih bilinci oluşturmak bakımından önemlidir. Balcı’nın (2019: 161) da belirttiği gibi bu şûrada alınan kararlar “II. Dünya Savaşı tehdidini ensesinde hissedilen bir hükümetin yetişen nesli devletçi-milliyetçi statükoya eklemek adına gerçekleştirmek istediği eğitim politikasının bir parçasıdır”. Dolayısıyla II. Dünya Savaşı’nın etkileri siyasi ve ideolojik anlamda şûra içeriğini önemli ölçüde etkilemiştir.

Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi (1946-1950)

Çok partili hayata geçiş döneminde yapılan iki şûraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Çok Partili Hayata Geçiş Döneminde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
III. 1946	Sanat, ticaret okulları programlarının iş hayatına uyacak biçimde düzenlenmesi; bu okullarda atölye ders saatlerinin artırılıp kültür derslerinin azaltılması
IV. 1949	İlkokul programlarının incelenmesi; ilkokullarda Tarih-Coğrafya-Yurtbilgisi

III. Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)

- Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti (1939-1950) ve Başbakan Recep Peker (1946-1947)
- Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer (1946-1948)
- Köyden kente göç, nüfus artışı ve yükselen burjuvazi
- Amerika Birleşik Devletleri (ABD) etkisi
- Mesleki ve teknik eğitim

CHP ve Başbakan Recep Peker hükümeti döneminde yapılan III. Milli Eğitim Şûrası Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer başkanlığında toplanmıştır. İlk iki şûradan farklı olarak, iktidarın değişmediği ancak artık çok partili seçimlerin yapıldığı ilk yıl olan 1946 yılında toplanan şûra çok partili hayata geçiş döneminin ilk şûrasıdır. Bu seçimlerden sonraki ilk hükümette bakanın değişmesi, köy enstitülerinin “daha milli kurumlar” hale getirilmesinin konuşulması, köy enstitülerinin “fena amaçlarla kurulmuş” düşüncesinde olan Reşat Şemsettin Sirer’e bakanlık verilmesi sistemin değiştirileceği ve köy enstitülerinin kapatılacağına bir göstergesi olmuştur (Aydoğan, 2007: 233).

Mesleki ve teknik eğitimin asıl gündem maddesi olmasının nedeni köyden kente göç, şehirlerdeki nüfus artışı ve bunun sonucunda şehirlerdeki işsizlik oranının artmasıdır. CHP hükümeti şehirlere göç eden insanlara bir meslek edindirme ve dolayısıyla 23 sene sonra yapılan bir seçime ilk defa katılan DP’nin oylarını engellemek istemiştir. Şûra gündemini “çok partili yaşama geçilmesi ve DP’nin oy potansiyeline karşı hızlı meslek edindirme ve topluma zanaatkârlık hasletleri kazandırma yollarıyla sosyal yaşantıyı sistematik hale getirme niyeti” belirlemiştir (Balcı, 2019: 162). Benzer şekilde, II. Dünya Savaşı toplumda farklı düşünce ve görüşte gruplar oluşturmuş ve bütün bu grupları CHP iktidarı altında tutmak çok güç hale gelmiştir. Ayrıca artık toplumdaki okuryazar oranı %30’ların üstüne çıkmış, işçi ve memur kesimi yavaş yavaş oluşmaya başlamış ve oluşan tüccar ve sanayici kesim ile yükselen burjuvazi bir güç odağı haline gelmiştir (Dinç, 2008b: 1-2). Sonuç olarak, köyden kente olan hızlı göç, okuryazar nüfusun artışı, yükselen burjuvazi ve II. Dünya Savaşından sonra kurulan dünya düzeninde Türkiye’nin Batı ve ABD safında yerini alması gibi konjonktürel faktörler şûra içerik ve kararlarını etkilemiştir. Türkiye’nin 1945 yılında Birleşmiş Milletlere üye olmasıyla batı dünyası ve ABD ile işbirliğini geliştirmesi ülke içinde yeni liberal bir politikanın uygulanmasına ve toplumsal bir dönüşüme yol açmıştır.

IV. Milli Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949)

- Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti (1939-1950) ve Başbakan Şemsettin Günaltay (1949-1950)
- Milli Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu (1948-1950)
- Değişen rejim ve demokrasi vurgusu

Çok partili siyasi hayata geçiş döneminin son CHP hükümeti ve onun Başbakanı Şemsettin Günaltay döneminde yapılan IV. Milli Eğitim Şûrası Milli Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu başkanlığında 1949 yılında toplanmıştır. Şûrayı açış konuşmasında Bakan yeni rejim vurgusunu şöyle ifade etmiştir, “25 yıllık [1923-1949] bir inkılap rejimi devrinden bir geniş demokrasi devrine intikal etmekteyiz” (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 1949: 13).

Daha önceki şûraların hiçbirinde bahsi geçmeyen eğitimde demokratik değerler vurgusu aslında yeni politik ve konjonktürel koşulların ortaya çıkardığı olası DP iktidarını engelleme çabası anlamına geliyordu. Ancak dönemin ruhu sebebiyle 27 yıllık CHP iktidarı yerini DP iktidarına bırakacaktı.

Çok Partili Dönem (1950-1960)

Çok partili dönemde yapılan iki şûraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Çok Partili Dönemde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
V. 1953	Okulöncesi ve ilköğretim sorunları; özel eğitime muhtaç çocukların sorunları
VI. 1957	Mesleki ve teknik eğitim; halk eğitimi

Akyüz (2020: 403)

V. Milli Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953)

- Demokrat Parti hükümeti (1950-1960) ve Başbakan Adnan Menderes (1950-1960)
- Milli Eğitim Vekili Tefik İleri (1950-1953, 1957-1959)
- Yeni rejim ve eskinin tasfiyesi

Çok partili dönem içinde 1950, 1954 ve 1957 seçimlerini kazanarak on yıl boyunca iktidar olan DP ve Adnan Menderes Hükümeti döneminde yapılan V. Milli Eğitim Şûrası ilk kez mühendis bir Milli Eğitim Vekili Tefik İleri başkanlığında 1953 yılında toplanmıştır. 27 yıl sonra iktidarın el değiştirerek DP'ye geçtiği bu ilk şûra, Türkiye'nin politik, ekonomik ve sosyal anlamda bir değişim ve dönüşüm içine girdiğinin işaretlerini vermiştir.

Daha önceki dönemlerdeki devlet refleksi ve kurucu kadroların eğitim tasarımı yerini *Yeter! Söz Milletindir!* sloganıyla tek başına iktidar olan ve artık seçmenlerin isteklerine göre bir eğitim tasarlayacağını söyleyen yeni bir iktidar almıştır. Dinç'e (2008c: 1) göre geçmiş dönemle hesaplaşmayı öne çıkaran bu dönemde nitelikli ve ilkeli eğitim yerini popülist ve plansız bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Tek Parti döneminin 1940'lardan beri görev başında olan Teknik Eğitim uzmanı Rüştü Uzel ve Köy Enstitüleri kurucusu İsmail Hakkı Tonguç gibi isimlerden oluşan kadrolar görevden uzaklaştırılmıştır. Köy Enstitüleri ve Halkevleri kapatılarak toplumsal ve köye yönelik eğitimden ideolojik olduğu gerekçesiyle vaz geçilmiştir. Sakaoğlu (1992: 111) bu dönemi, eğitimdeki umutların bittiği, eğitim felsefesinden uzaklaşıldığı ve ideolojik nedenlerle plansız okullaşmanın olduğu "demokratik bir devrimle başlayıp askerî bir ihtilalle kapanan" dönem olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu dönemde ABD ile olan stratejik ortaklık sonucunda bu ülkeden birçok eğitim uzmanı çağrılmış ve eğitimimizin eksik yönleri konusunda rapor hazırlamaları istenmiştir. Tablo 6'da 1950-1957 yılları arasında eğitimle ilgili rapor hazırlayan Amerikalı uzmanlar ve hazırladıkları raporların konusu görülmektedir.

Tablo 6. 1950-1957 Yılları Arasında Türkiye'ye Gelen Amerikalı Uzmanlar ve Hazırladıkları Raporların Konusu

Çağrıldığı yıl	Adı	Verdiği raporun konusu
1951	Prof. Dr. W. Dickermann	Halk Eğitimi
1951	K. V. Wofford	Köy okulları
1952	Prof. Dr. John Rufi	Ortaöğretim
1952-1953	E. Tompkins	Ortaöğretim
1952-1953	Prof. Dr. L. Beals	Okullarda rehberlik

1953
1955-1956

Prof. Dr. R. J. Maaske
Dr. E.S. Gorvine

Öğretmen yetiştirme
Teknik öğretim

Akyüz (2020: 409)

VI. Milli Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957)

- Demokrat Parti hükümeti (1950-1960) ve Başbakan Adnan Menderes (1950-1960)
- Maarif Vekili Ahmet Özel (1955-1957)
- ABD ile artan askeri ve siyasi işbirliği
- Sanayileşme ve nitelikli teknik eleman ihtiyacı
- Mesleki teknik eğitim ile halk eğitimi

DP iktidarının ikinci şûrası olan VI. Milli Eğitim Şûrası yine mühendis kökenli bir akademisyen olan Prof. Dr. Ahmet Özel başkanlığında 1957 yılında toplanmıştır. Şûranın ana konusu mesleki ve teknik eğitim ve halk eğitimidir.

Bu dönemde, ABD ile başlayan ve giderek artan askeri, ticari ve siyasi işbirliği aynı zamanda artan sanayileşme nitelikli teknik elemana olan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Aynı zamanda örgün eğitim dışında kalan insanların da eğitilmesi ve ekonomiye kazandırılması amacıyla halk eğitim faaliyetleri de önem kazanmış ve ilk defa bir şûrada halk eğitimi tartışılmıştır. Akgül (2020: 646) çok partili dönemdeki şûraları daha önceki şûralardan ayıran temel farkın “eğitim sisteminin şekillenmesine ilişkin, sisteme ulaşan taleplerin kaynağıyla” ilgili olduğunu belirtmektedir. Önceki şûralarda Cumhuriyet ideolojisine uygun kadro ve kuşakları yetiştirmek için talep her zaman siyasal iktidardan gelmekte iken, DP döneminde siyasal iktidarın yanında artık sermaye çevrelerinin ve milletin istekleri de gündeme gelmiştir.

Tek Parti Hükümetleri Dönemi (1983-1991) ve (2002-2014)

Tek parti hükümetleri döneminde yapılan beş şûraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Tek Parti Hükümetleri Dönemlerinde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Tarihi	Sayı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
XII.	1988	Eğitim sistemi; yükseköğretim; öğretmen yetiştirme; eğitimde yeni teknolojiler; Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi; eğitimin finansmanı
XIII.	1990	Yaygın eğitim
XVII	2006	Kademeler arası geçişler; yönlendirme; sınavlar; küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitimi
XVIII	2010	Öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı, mesleki gelişim; eğitim ortamları, kurum kültürü, okul liderliği; psikolojik danışma, rehberlik, yönlendirme; spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi
XIX	2014	Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri; öğretmen niteliğinin artırılması; eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması; okul güvenliği

Akyüz (2020: 403-404)

XII. Milli Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988)

- Anavatan Partisi hükümeti (1983-1991) ve Başbakan Turgut Özal (1983-1989)
- Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanı Hasan Celal Güzel (1987-1989)

- Eğitimde teknoloji kullanımı ve yabancı dil eğitimi

Tek Parti hükümetleri döneminin ilk şûrası olan XII. Milli Eğitim Şûrası Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanı Hasan Celal Güzel başkanlığında 1988 yılında toplanmıştır. 1981-1983 yıllarındaki askeri hükümet döneminden sonra kurulan Anavatan Partisi (ANAP) 1983 yılındaki seçimle iktidara gelip 1991 yılına kadar tek başına iktidarda kalmıştır. Mevcut hükümet, şûradan birkaç ay önce eğitim hizmetlerinin daha iyi yapılabilmesi için ek kaynak oluşturmak amacıyla 1988 tarih ve 3418 sayılı kanunu çıkarmıştır. Bakan bu kanunun önemini şöyle ifade etmiştir “1887’den bu yana ilk defa, 101 yıldır Türkiye’de eğitim için bir finansman, bir vergi kanunu çıkarılmıştır” (T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1988: 34).

Şûrada eğitim sisteminin genel yapısı, yükseköğretim, eğitimin finansmanı, eğitim programları, eğitimde teknoloji kullanımı ve yabancı dil öğretimi konusunda önemli kararlar alınmıştır. Şûra sonrası yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak basamaklı kur sistemi uygulanması kararı alınmış ancak ne yazık ki bir yıl içinde vaz geçilmiştir. Televizyon kanallarının ve bilgisayarın eğitimde kullanılması konusu da ilk kez ele alınmış ve Bakanlık ile Dünya Bankası arasında Milli Eğitim Proje antlaşması imzalanmıştır.

XIII. Milli Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990)

- Anavatan Partisi hükümeti (1983-1991) ve Başbakan Yıldırım Akbulut (1989-1991)
- Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol (1989-1991)
- Yaygın eğitim

ANAP hükümeti döneminin son şûrası olan XIII. Milli Eğitim Şûrası Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol başkanlığında 1990 yılında toplanmıştır. İlk defa tek bir konuyu görüşmek için toplanan şûranın ana konusu yaygın eğitim olmuştur. 1989 yılı itibarıyla, genel ve mesleki lise mezunu toplam 260 bin gencin sadece 70 bini (%26) üniversiteye girebilmiştir. Üniversite kapısında yığılmış olan bu okumuş işsizler ordusu sorununun çözümlenmesi için 1990 yılında Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) Projesi başlatılmıştır (Sakaoğlu, 1992: 137). Şûrada alınan kararlar doğrultusunda yaygın ve örgün eğitim arasındaki geçişleri sağlayan ve üniversiteye giremeyen lise mezunlarına istihdam imkânı yaratmak amacıyla başlatılan bu proje, önceki şûrada kararı alınan dil öğreniminde basamaklı kur sistemi gibi çok kısa ömürlü olmuş ve 1992 yılında bitirilmiştir.

XVII. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)

- Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti (2002-2018) ve Başbakan Recep Tayyip Erdoğan (2003-2014)
- Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik (2003-2009)

Koalisyon hükümetleri döneminin son şûrasından yedi yıl sonra, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) ve Başbakan Recep Tayyip Erdoğan hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik başkanlığında 2006’da toplanan XVII. Milli Eğitim Şûrasında, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi tartışılmıştır. 1990’lı yıllarda üç senede bir toplanan şûralar, 2000’li yıllarda dört senede bir toplanmıştır. En son sekiz yıl süren ANAP hükümetinden (1983-1991) sonra 2002 yılında tek başına iktidara gelen AKP hükümeti dönemi yeni yüzyılda yapılan üç şûrada da etkisini göstermiştir. Bu şûrada zorunlu eğitimin kademeli olarak 12 yıla çıkarılması, okul

öncesi eğitimin 60–72 aylık çocukları kapsayan kısmının zorunlu olması, yerel yönetimlere daha fazla sorumluluk verilmesi ve özel sektörden hizmet satın alınması gibi önemli kararlar alınmıştır. Nitekim 2009 yılında İmam Hatip ve diğer meslek lise mezunlarının alanları dışında üniversiteye girmelerini zorlaştıran katsayı uygulaması kaldırılmıştır.

XVIII. Milli Eğitim Şûrası (1-5 Kasım 2010)

- Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti (2002-2018) ve Başbakan Recep Tayyip Erdoğan (2003-2014)
- Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu (2009-2011)
- Eğitimde 2023 Vizyonu

XVIII. Milli Eğitim Şûrası 2010 yılında T.C. hükümetlerinin ilk kadın Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu başkanlığında toplanmıştır. Şûranın hemen öncesinde şûra yönetmeliğinde bir değişiklik yapılmış ve şûranın katılımcı dağılımları değiştirilmiştir. Yönetmelikle belirlenen tabii üyelerin oranı %28'den %18'e, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen üyelerin oranı %12'den %7'ye düşürülürken bakanlığın belirlediği üyelerin oranı %60'tan %75'e çıkarılmıştır. Dolayısıyla alınan kararlarda dönemin politik ruhu daha da öne çıkmıştır. Eğitimde 2023 Vizyonu temasıyla toplanan şûrada K12 düzeyindeki eğitim sisteminin 1 yıl okul öncesi, 4 yıl temel, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere kademeli ve 13 yıl olarak düzenlenmesi kararı alınmıştır. Böylece ilk defa 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya başlanan 8 yıllık (8+3) kesintisiz zorunlu eğitim, 15 yıl sonra yerini 2012-2013 öğretim yılında 12 yıllık (4+4+4) kademeli zorunlu eğitime bırakmıştır.

XIX. Milli Eğitim Şûrası (2-6 Aralık 2014)

- Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti (2002-2018) ve Başbakan Ahmet Davutoğlu (2014-2016)
- Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı (2013-2016)

19. Milli Eğitim Şûrası AKP hükümeti ve Başbakan Ahmet Davutoğlu ve Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı başkanlığında 2014 yılında toplanmıştır. Şûrada öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması ve okul güvenliği konuları tartışılmıştır. Hazırlık raporunda bahsedilen yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, küresel yurttaşlık gibi 21 yüzyıl becerilerine karşın şûrada bu konulara değinilmemiştir. Ayrıca 10. Kalkınma Planı'nda (2014-2018) yer alan "bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış ve üretken bireyler" yetiştirilmesi hedefiyle ilgili şûrada herhangi bir karar alınmamıştır (ERG, 2015: 3). Alınan kararların veri temeline dayanmamasını eleştiren ve genelde eğitim sistemimizin en büyük sorunlarından birisinin veri olmadan reform girişiminde bulunmak olduğunu belirten Şirin'e (2015: 183) göre, "[Şûrada] Osmanlıca görüşüldü ama fen, matematik ya da okuduğunu anlamada niçin 12 yıldır ilk 40'a giremediğimiz tartışılmadı". Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilen 2018 tarihinden önce yapılan son şûra olan XIX. Milli Eğitim Şûrasında alınan kararların, ülkenin içinde bulunduğu neo-liberal ve neo-muhafazakâr zeitgeist'ini yansıttığını söylemek mümkündür.

Koalisyon Hükümetleri Dönemi (1991-2002)

Koalisyon hükümetleri döneminde yapılan üç şuraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8. Koalisyon Hükümetleri Döneminde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra	Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
XIV.	1993	Okul öncesi eğitim; eğitim yönetimi
XV.	1996	İlköğretimde yönlendirme; orta öğretimde yeniden yapılanma; yükseköğretime geçiş; eğitim finansmanı
XVI.	1999	Mesleki ve teknik eğitim

Akyüz (2020: 404)

XIV. Milli Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993)

- Doğru Yol Partisi ve Sosyal Demokrat Halkçı Parti koalisyon hükümeti (1993-1995) ve Başbakan Tansu Çiller (1993-1996)
- Milli Eğitim Bakanı Nahit Menteşe (1993)
- Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi

8 yıl süren ANAP hükümeti (1983-1991) döneminden sonra Türkiye on bir yıl sürecek olan koalisyon hükümetleri dönemine (1991-2002) girmiştir. Bu dönemin Doğru Yol Partisi (DYP) ve Sosyal Demokrat Halkçı Parti koalisyonunun ve Başbakan Tansu Çiller hükümetinin ilk şûrası olan XIV. Milli Eğitim Şûrası eğitim yönetimi ve okul öncesi eğitim konularını görüşmek için 1993 yılında Milli Eğitim Bakanı Nahit Menteşe başkanlığında toplanmıştır. On birinci şûrada tartışılan eğitim yöneticiliği konusu bu şûrada bir kez daha ele alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Akademisi kurulması kararı alınmış olmasına ve bundan sonraki şûralarda da gündeme gelmesine rağmen hiçbir zaman hayata geçirilememiştir. Okul öncesi eğitimde hedeflenen oranların çok gerisinde kalınmıştır. TRT ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle okul öncesi eğitim konusunda yayınlar yapılması için karar alınmıştır. Ayrıca Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in Türk Cumhuriyetleri ve toplulukları ile ilişkilere özel önem verdiği bu dönemde Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Tataristan, Dağıstan ve Çuvaş Cumhuriyeti'nden 25 kadar temsilci müşahit olarak şûraya davet edilmiştir.

XV. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)

- Anavatan Partisi ve Doğru Yol Partisi koalisyon hükümeti (Mart 1996) ve Başbakan Mesut Yılmaz (Haziran 1996)
- Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan (1995-1996)
- 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim

Koalisyon hükümetleri döneminin ikinci şûrası olan XV. Milli Eğitim Şûrası ANAP ve DYP (AnaYol) ve Başbakan Mesut Yılmaz hükümeti döneminde Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan başkanlığında 1996 yılında toplanmıştır. Koalisyon hükümetleri dönemi siyasi anlamda güç dengelerinin her an değiştiği kırılğan bir dönem olmuştur. Yüz on dört gün süren AnaYol hükümeti, şûradan bir ay sonra sona ermiş ve yerini yalnızca bir yıl sürecek Refah Partisi ve DYP (RefahYol) ve Başbakan Necmettin Erbakan hükümetine bırakmıştır. Bu hükümet zamanında çok önemli iki gelişme olmuştur. Birincisi Milli Eğitim Bakanlığı'nun 13 Eylül 1996 tarihinde yayınladığı bir genelge ile "50 bin kadar işsiz üniversite ve yükseköğretim mezunu pedagojik formasyon aranmadan ve sınavsız olarak doğrudan sınıf

öğretmeni olarak” atanmıştır (Akyüz, 2020: 460). İkincisi tarihimizde 28 Şubat 1997 Milli Güvenlik Kurulu (MGK) Bildirisi veya Post-modern Darbe olarak bilinen ve MGK’nın eğitimle ilgili hükümete önemli kararlar ilettiği askeri müdahaledir. Bu bildirden altı ay sonra 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla ilköğretim kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır. Zorunlu temel eğitimin 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıl olması aslında III. şûradan beri tartışılan ve hukuki altyapısı 1973 tarih 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda hazırlandığı halde bir türlü uygulamaya geçirilemeyen bir karardır. Ancak toplumun bir kısmı sekiz yıllık eğitimin 5+3 şeklinde uygulanmasını istemiş ve sekiz yıllık kesintisiz eğitimle kapatılacak ortaokullar içinde İmam Hatip ortaokullarının da olması tartışma konusu olmuştur. XV. şûranın aldığı kararla uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz eğitim uzun süre tartışılmış ve Türk siyasi hayatında yeni bir paradigmaya yol açmıştır. Bu kararın mimarı olan askeri otoritenin bundan sonra siyasetle ilişkisi sınırlandırılmış ve şûrada bu kararı alan koalisyon hükümetini oluşturan ANAP ve DYP siyasi ömürlerini tamamlamışlardır.

XVI. Milli Eğitim Şûrası (22-26 Şubat 1999)

- Demokratik Sol Parti, Milliyetçi Hareket Partisi ve Anavatan Partisi koalisyon hükümeti (1999-2002) ve Başbakan Bülent Ecevit (1999-2002)
- Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu (1999-2002)
- Orta öğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması

Koalisyon hükümetleri döneminin son hükümeti Demokratik Sol Parti (DSP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve ANAP koalisyonu ve Başbakan Bülent Ecevit hükümeti döneminde Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu başkanlığında mesleki ve teknik eğitim gündemiyle 1999 yılında toplanmıştır. İlk olarak 1946 yılında yapılan üçüncü şûrada ele alınan mesleki ve teknik eğitim teması, yedi şûrada gündeme gelip toplamda yirmi beş kez görüşülmüştür (Kılıç & Güven, 2017). Meslek lisesi mezunlarının iş hayatında ya da üniversite tercihlerinde kendi alanları dışında başka alanları tercih etmelerinin ülke kaynaklarının ekonomik olarak kötü kullanıldığına bir göstergesi olduğunu belirten Uluğ (1999: 40), mesleki ve teknik eğitimle ilgili asıl temel sorunun öğrencilere bir türlü kazandırılmayan “mesleki kimlik ve bu kimliğe ilişkin öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlikler” olduğunu ileri sürmektedir.

Sosyo-ekonomik ve Konjonktürel Faktörler

Sosyo-ekonomik faktörleri oluşturan olaylar arasında köyden kente olan hızlı göç ve nüfus artışı (Şûra 3) ya da planlı kalkınma dönemleri (Şûra 7, Şûra 8 ve Şûra 9) sayılabilir. 2. Dünya Savaşı (Şûra 2), Soğuk Savaş’ın sona ermesi ve teknolojinin öneminin artması (Şûra 12) gibi dış dünyadaki konjonktürel gelişmeler de dönemin ruhuna damga vurmuş ve şûra kararlarını önemli ölçüde etkilemiştir.

Planlı Kalkınma Dönemi (1960-1980)

Planlı kalkınma döneminde yapılan üç şûraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9. Planlı Kalkınma Döneminde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
VII. 1962	İlk ve ortaokul ilişkileri, teknik öğretim, lise programları

VIII.	1970	Eğitim sisteminin biri ötekine dayalı üç öğretim düzeyinden oluşması: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, bu düzeyler arasında yatay ve dikey geçiş esaslarının belirlenmesi
IX.	1974	Ortaöğretim sorunları; ortaöğretim kurumlarında hem mesleğe hem de yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi; ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni

Akyüz (2020: 403)

VII. Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)

- Cumhuriyet Halk Partisi ve Adalet Partisi koalisyon hükümeti (1961-1965) ve Başbakan İsmet İnönü
- Milli Eğitim Bakanı Mehmet Hilmi İncesulu (1961-1962)
- İlköğretimden yükseköğretime düzenlemeler

Planlı kalkınma döneminin ilk şûrası CHP ve Adalet Partisi (AP) koalisyon hükümetinin Başbakanı İsmet İnönü döneminde Milli Eğitim Bakanı Mehmet Hilmi İncesulu başkanlığında 1962 yılında toplanmıştır. VII. Milli Eğitim Şûrası 1950-1960 arası Demokrat Parti ve Başbakan Adnan Menderes hükümetinin 27 Mayıs 1960 Askeri darbesiyle sonlandırıldığı ve 9 Temmuz 1961 tarihinde yeni bir anayasa kabul edildikten ve askeri hükümet yerini koalisyon hükümetine bıraktıktan sonraki dönemde yapılmıştır. Yeni anayasanın 157 maddesinden 24 tanesi eğitimle ilgilidir.

1960 tarih ve 90 sayılı kanuna dayanarak Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) kurulmasıyla artık planlı kalkınma dönemi başlamıştır. Şûradan bir yıl önce 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu askeri hükümet tarafından kabul edilmiştir. Şûrada ilköğretimden yükseköğretime kadar önemli değişiklikler yapılması amacıyla 13 ayrı yönetmelik tasarısı hazırlanmış ve okul öncesi eğitiminin önemi ilk defa bilimsel olarak tartışılmıştır. Buna paralel olarak 1962 yılında ilk defa Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği yayınlanmıştır.

Şûraları DPT kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler ile karşılaştırdığı çalışmasında Çoruk (2019: 302), Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) ve VII. Milli Eğitim Şûrası'nın ortak yönünün insan gücünün istihdamında eğitime verilen önem olmasına karşın kalkınma planının sanayi ile ilişkili teknik ve mesleki eğitime vurgu yaparken şûranın merkezi bir olgunluk sınavına vurgu yaptığını belirtmiştir.

VIII. Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül-3 Ekim 1970)

- Adalet Partisi hükümeti (1965-1971) ve Başbakan Süleyman Demirel (1965-1971)
- Milli Eğitim Bakanı Orhan Oğuz (1969-1971)
- Ortaöğretim sistemi ve yükseköğretime geçişin düzenlenmesi

VIII. Milli Eğitim Şûrası İkinci BYKP döneminde AP ve Başbakan Süleyman Demirel hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Orhan Oğuz başkanlığında 1970 yılında ortaöğretim sisteminin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi gündemiyle toplanmıştır. Bu dönem hızlı kentleşme, sanayileşme ve toplum katmanlarının siyasallaşması sonucunda toplumda sosyal, ekonomik, kültürel ve politik değışimlerin arttığı bir dönemdir. VIII. şûranın bir öncekinden sekiz sene sonra yapılması eleştiri konusu olmuş ve bunun üzerine Türkiye Öğretmenler Sendikası 1968'de Fakir Baykurt

başkanlığında alternatif bir şûra olan Devrimci Eğitim Şûrası'nı toplamış ve orada alınan kararlar 1969 yılında Büyük Öğretmen Boykotu gerçekleştirilmiştir. Şûradan 6 ay sonra tarihte 12 Mart 1971 Muhtırası diye bilinen askeri müdahale sonucunda hükümet istifaya zorlanmış ve yerine Nihat Erim Başbakanlığında bir teknokrat hükümeti kurulmuştur.

İkinci BYKP ve VIII. Milli Eğitim Şûrası'nın örtüşen yönü ortaöğretimin birinci ve ikinci kademe olarak ikiye ayrılması olmakla beraber kalkınma planı daha çok yaygın eğitim, özel eğitim kurumları ve yükseköğretimdeki öğretim üyesi sorununa şûra ise ortaöğretim sistemi ve yükseköğretim önündeki öğrenci yığılmasına vurgu yapmıştır (Çoruk, 2019: 302).

IX. Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran- 4 Temmuz 1974)

- Cumhuriyet Halk Partisi ve Milli Selamet Partisi koalisyon hükümeti (1974) ve Başbakan Bülent Ecevit (1974)
- Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ (1974)
- Ortaöğretimdeki dersler ile yükseköğretime geçiş ilişkisi

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası Üçüncü BYKP döneminde kurulan CHP ve Milli Selamet Partisi (MSP) koalisyonu ve Başbakan Bülent Ecevit hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ başkanlığında 1974 yılında toplanmıştır. Şûranın gündemi milli eğitim sisteminin içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar olarak belirlenmiştir. Şûradan bir sene önce çıkarılan 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sisteminde okul öncesinden yükseköğretime kadar bir bütünlük sağlamıştır. Ancak hala devam eden lise mezunlarının çoğu açıkta kalmış ve üniversite önünde bir yığılma oluşturmuştur (IX. Milli Eğitim Şûrası, 1991: 8).

Şûradan bir yıl önce çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde ortaöğretimdeki dersler, yükseköğretime yöneltecek şekilde alanlara uygun hale getirilmiştir. İlköğretim, ilköğretim ve ortaokulu kapsayacak biçimde düzenlenmiştir. Öğretmen yetiştirilmesini sağlamak için iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Ayrıca isteğe bağlı olarak Din Bilgisi dersinin 6. ve 7. Sınıflarda haftada 1 saat okutulması kararı alınmıştır.

3. BYKP ve IX. Milli Eğitim Şûrası ortaöğretimde yönelme ve mesleki ve teknik eğitime verilen önem bakımından benzerlik göstermiştir (Çoruk, 2019: 306). Kalkınma Planı genel lise ve üniversite öğrencilerinin öğretim giderlerine katılmalarını ve ilköğretimin sekiz yıl olması konularına odaklanırken, şûra öğrenci akışını belirleyen kurallar, seçmeli dersler ve çok programlı liselere odaklanmıştır. Genel olarak şûra ve kalkınma planı karşılaştırıldığında şûrada alınan birçok kararın kalkınma planındaki hedeflerle örtüşmediği söylenebilir (Çoruk, 2019: 302). Planlı kalkınma dönemlerinde eğitime verilen önemin arttığı vurgusu sıklıkla yapılmış olmasına rağmen eğitimin uzun vadeli düşünülmesi gerekliliği yerine getirilmemiş ve yetkililerin böyle bir kaygısı olmamıştır (Sakaoğlu, 1992: 127).

Askeri Darbeler ve Müdahaleler

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaklaşık her on yılda bir kez gerçekleşen ve önemli toplumsal-siyasal değişimlere yol açan askeri darbeler (1960 ve 1980) ve müdahaleler (1971 ve 1997) şûraları iki açıdan etkilemiştir. Birincisi, prensip olarak her üç veya dört yılda yapılması beklenen şûraların, bu müdahalelerden sonra altı, yedi hatta sekiz yıl sonra yapıldığı dönemler olmuştur. İkinci olarak, askeri hükümetin yapısına göre ülkenin eğitim politikası yeniden tasarlanmıştır. Bütün bu faktörler içerisinde dönemin ruhunu oluşturan

politik iklimin şûra kararlarının alınmasında ve uygulanmasında en önemli faktör olduğu söylenebilir çünkü şûra yönetmeliği gereği alınan kararlar tavsiye niteliğindedir ve kararların tek uygulayıcısı Milli Eğitim Bakanlığı ve içinde bulunduğu hükümettir.

Askeri Hükümet Dönemi (1980-1983)

Askeri hükümet döneminde yapılan iki şûraya ait bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Askeri Hükümet Döneminde Gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları

Şûra Sayısı ve Tarihi	Ele Alınan Temel Konu
X. 1981	Eğitim sisteminin bütünleştirilmesi; eğitim sisteminin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi; yatay ve dikey geçişler; temel eğitimden orta eğitime geçişte yönelme; yükseköğretime geçişte, öğrencinin ilgi ve isteği, yetenekleri, ortaöğretimdeki başarısı ve izlediği program türünün birlikte dikkate alınması; tek tip fakat çok amaçlı lise esası; öğretmen yetiştirme; Türk dilinin öğretimine ağırlık verilmesi; programlarda Atatürkçülük konuları
XI. 1982	Öğretmen yetiştiren kuruluşların üniversitelere bağlanması; eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi; uzmanlık eğitimi yapacak öğretmenlere çeşitli imkânlar; öğretmenliğin çekici hale getirilmesi; öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi yetiştirilmesi; dengeli öğretmen dağılımının sağlanması

Akyüz (2020: 403)

X. Milli Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981)

- Askeri hükümet dönemi (1980-1983) ve Başbakan Bülent Ulusu (1980-1983)
- Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam (1980-1983)
- Türk Milli Eğitim Sistemi, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu

Askeri yönetim ve Başbakan Bülent Ulusu hükümeti döneminde yapılan X. Milli Eğitim Şûrası Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam başkanlığında 1981 yılında toplanmıştır. Bir önceki şûra üzerinden yedi yıl ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi üzerinden bir yıl geçmiştir. Şûra kararlarının devlet kararı gibi uygulanması bakımından birinci ve ikinci şûraya benzemektedir. Belki de bu sebeple 19 Milli Eğitim Şûrası içinde yalnızca Şûra I ve Şûra II (Hasan Ali Yücel) ile Şûra X ve Şûra XI (Hasan Sağlam) aynı Milli Eğitim Bakanları tarafından toplanmışlardır. Askeri hükümet, ülkenin içine sürüklendiği kaos ve anarşinin sebebini Atatürk İlkeleri'nden gittikçe uzaklaşan eğitim sisteminde görmüş ve eğitim konusunda yapılacak ilk şeyin "yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk İlkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler" almak olduğunu her fırsatta dile getirmiştir (Akyüz, 2020: 414). Bu sebeple öğretmen yetiştirme ve bakanlık teşkilatından başlayarak bütün eğitim sistemi milli, manevi ve Atatürkçü değerler doğrultusunda yeniden tasarlanmıştır.

Askeri yönetim Atatürk'ün doğumunun 100. yılı olması nedeniyle 23 Mart 1981'de tıpkı Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün başlattığı gibi yeni bir okuma yazma seferberliği başlatmıştır. Bir yılda açılan yaklaşık yüz bin kursa iki milyonun üzerinde yetişkin katılmış ve okuma yazma oranı %69'dan %72'ye çıkmıştır (Akyüz, 2020: 405). Askeri hükümet 1981 tarih ve 2547 sayılı yükseköğretim kanununu çıkarmıştır. Atatürk'e başöğretmen unvanının verilmiş günü olan 24 Kasım gününün, 1981 yılından itibaren ülke

çapında öğretmenler günü olarak kutlanmasına ve ülke çapında öğretmen evlerinin açılmasına yine bu hükümet döneminde karar verilmiştir.

XI. Milli Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982)

- Askeri hükümet dönemi (1980-1983) ve Başbakan Bülent Ulusu (1980-1983)
- Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam (1980-1983)
- Öğretmenlerin ve eğitim yönetimi uzmanlarının durumu ve sorunları

Askeri yönetim ve Başbakan Bülent Ulusu hükümeti döneminin ikinci şûrası yine Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam başkanlığında 1982 yılında toplanmıştır. Şûra öğretmen eğitimi ve eğitim uzmanlığı ile ilgili çok detaylı kararlar almıştır. Daha önce öğretmen yetiştiren kurum Milli Eğitim Bakanlığı iken, 1982 tarih ve 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştirme görevi YÖK çatısı altında toplanıp üniversitelere devredilmiş ve öğretmen yetiştirme sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca ilk defa eğitim uzmanlığının bilimsel olarak tartışıldığı eğitim bilimleri alanına dayalı eğitim yönetimi, planlaması, müfettişliği ile eğitimde rehberlik, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanlık unvanlarının verilmesi yönünde de kararlar alınmıştır. Alanın duayen hocalarından Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, Doç. Dr. İbrahim Ethem Başaran, Doç. Dr. Haydar Taymaz, Doç. Dr. Sudi Bülbül, Doç. Dr. Kemal Güçlüol ve Doç. Dr. Galip Karagözoğlu şûraya katılmış ve eğitim bilimleri ile ilgili alınan kararlara katkıda bulunmuşlardır.

Askeri hükümet, ülkenin içinde bulunduğu anarşi ortamının en büyük sebeplerinden birinin yine başka bir askeri darbe sonucunda hazırlanan 1961 Anayasası olduğunu her fırsatta dile getirmiş ve bu sebeple hazırladığı yeni anayasa 1982 yılında halkoyuyla kabul edilmiştir. Bu dönemde bir yıl arayla yapılan iki şûradan da anlaşılacağı gibi askeri yönetim, ülke yönetimine el koymayı gerektirecek kaos ortamının oluşma sebebinin ve bu sorunun çözümünün eğitimde olduğuna inanmaktaydı. Bu yüzden yeni anayasada eğitim ile ilgili birçok madde yer almıştır. İlköğretim ile ilgili 42. Madde ve yükseköğretim ile ilgili 130. ve 131. Maddelerin yanında eğitimle ilgili diğer önemli üç madde özetle şunlardır:

Madde 24 - Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretimde zorunludur.

Madde 42 - Türkçeden başka hiçbir dil, okullarda Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz.

Madde 58 - Devlet, gençlerin müspet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, ülkenin ve milletin bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişmelerini sağlar (Akyüz, 2020: 414).

Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırma 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan 19 Milli Eğitim Şûrasında alınan kararları dönemin ruhu kavramıyla ilişkili olarak ele almıştır. Şûralar bakanlık tarafından oluşturulsa da sendikaların, işverenlerin ve sivil toplum örgütü, özel girişimci ve üniversiteler gibi eğitimin diğer paydaşlarının da yol gösterici bir rolü vardır (Deniz, 2019). Katılımcıları, gündemleri, kararları ve alınan kararların uygulanması açısından eleştirilmelerine rağmen 75 yıllık birikimi ve deneyimiyle şûralar Türk eğitim sistemine yön vermişlerdir. Şûralarda sunulan çözümlerin ve verilen kararların her zaman uygulanmaması veya kısmen uygulanması toplantıların uygulamadaki sonuçlarının kısır bir döngü içinde

kalmasına neden olmuştur (Tofur ve diğerleri, 2016). Şûralarda hükümet politikası olarak belli dönemlerde alınan kararların tamamının ya da bir kısmının uygulandığı, fakat belirli dönemlerde ise bu kararların neredeyse hiç uygulanmadığı ya da tam tersinin uygulandığı görülmektedir. Oysaki şûra kavramının kamu geleneği içerisinde anlamını bulması için şu özellikleri taşıması gerekir:

- Şura konusunun hayatını ve haklarını etkileyeceği kişiler, konuyla ilişkili görüşlerini açıklama ve yapılanları açıkça bilme hakkına sahip olmalıdır.
- Alınan kararlara uyulmaması halinde müdahale yolları tanımlanmış olmalıdır.
- Şurada görevli olanların toplumun güvendiği kişilerden oluşması ve tüm halkı temsil etme kabiliyeti bulunmalıdır.
- Oy çokluğu veya birliği ile alınan kararların yöneticiler tarafından uygulanması gerekmektedir (Tedmem, 2014: 2).

Alınan kararların şûranın gerçek amacı olan araştırma, kanıt ve karşıdakini ikna temeline dayalı olmadığı, şûra katılımcılarından birisinin o anda verdiği önerenin hızla oylanıp kabul edildiği, şûra üyelerinin eğitim paydaşlarının tamamını yansıtmadığı ve bazen baskı gruplarının tüm şûrayı etkilediği iddiaları, Milli Eğitim şûralarının en çok eleştirilen yönleridir. Şirin'e (2015: 184) göre, "bireylerin adil bir rekabet ortamında fikirlerini özgürce ifade edip uzlaşma zemini aradığı bir mekanizmaya eğer tek bir grup damga vurursa o zaman şûra işlevini yitirir". O yüzden, asıl önemli olan herkesin fikrini özgürce söylediği bir ortamda yeni yaklaşımların paylaşılması ve eğitimin temel sorunlarına dair yeni çözümlere ulaşılmasıdır.

Milli Eğitim Şûraları, Türkiye'de eğitim politikalarının oluşturulması ve eğitimle ilgili yol gösterici kararların alınmasında en önemli rol oynayan danışma organlarından birisi olmuştur. Şûralarda alınan kararlar içinde, ülkenin içinden geçtiği önemli sosyal, ekonomik, politik değişimlerin, dış dünyanın etkilerinin ve özellikle dönemin hükümetlerinin etkileri görülmüştür. Çünkü alınan kararlar aslında tavsiye niteliğindedir ve uygulama yetkisi Milli Eğitim Bakanlığındadır. Şûraların 75 yıllık tarihçesine bakıldığında şûra kararlarında dört ana etmenin rol oynadığı gözlenmektedir. Birincisi, II. Dünya Savaşı ve ABD ile stratejik ortaklık gibi ülke dışında gelişen *konjonktürel faktörler*, ikincisi kentleşme, nüfus artışı ve toplumun değişen yapısı gibi *sosyo-ekonomik faktörler*, üçüncü olarak *askeri darbe ve müdahalelerdir*. Bütün bunların üzerinde, kararları etkileyen en önemli faktör, şûranın yapıldığı dönemin ruhunu oluşturan *politik atmosfer* olmuştur. Çünkü hükümeti kuran siyasi irade, toplumsal ve ekonomik sistemi kendi ideolojisine uygun olarak biçimlendirmenin en kestirme yolu olarak eğitimi görmüştür. Dönemin ruhunun politik, sosyo-ekonomik ve konjonktürel faktörlerinin şûraları veya şûralarda alınan kararları etkilemesine şu örnekler verilebilir:

- 2. Dünya Savaşı esnasında ahlak eğitimi, anadili çalışmaları ve Türklük eğitimi gibi konuların eğitim programlarına eklenmesi olası savaş tehlikesi karşısında ortak bir bilinç ve ülkü yaratılması,
- Nüfusun büyük çoğunluğunun köyde yaşadığı Cumhuriyet'in ilk yıllarında vurgulanan köye yönelik eğitimin, köyden kente olan hızlı göç ve kent nüfusunun artışı sonucunda yerini mesleki ve teknik eğitime bırakması,
- Çok partili siyasi hayata geçişle birlikte halk eğitimine önem verilmesi,
- ABD ile olan stratejik ortaklık sonucunda bu ülkeden birçok eğitim uzmanının çağırılması ve eğitimimizin eksik yönleri konusunda rapor istenmesi,

- Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle daha liberal politikaların izlenmesi ve eğitimde teknoloji kullanımı ve yabancı dil öğretimine ağırlık verilmesi,
- Üniversiteye giremeyen lise mezunlarının hızlı bir şekilde meslek sahibi olmaları için yaygın eğitime önem verilmesi,
- Askeri hükümet döneminde öğretmen eğitiminden eğitim uzmanlarına kadar bütün eğitim sisteminin yeniden tasarlanması,
- Askeri darbe ve müdahalelerin sonucunda her üç yılda yapılması gereken şûraların daha geç yapılması,
- Kırılğan koalisyon hükümetleri döneminde, örneğin binlerce üniversite ve yüksekokul mezununun sınavsız bir şekilde ve pedagojik formasyon bile aranmadan sınıf öğretmeni olarak atanması gibi popülist kararlar alınması,
- Tek parti hükümetleri döneminde şûra yönetmeliğinde değişiklikler yapılması ve örneğin şûranın katılımcı kompozisyonunun değiştirilmesi,
- Tek parti hükümetleri döneminde şûra gündeminde olmayan ve raporlarda belirtilmeyen konuların Genel Kurul'da görüşülmesi ve bu konularda kararlar alınması,
- Bir askeri müdahaleyle (28 Şubat 1997) ilk defa (1997-1998 öğretim yılından itibaren) uygulanmaya başlanan 8 yıllık (8+3) kesintisiz zorunlu eğitimin, 15 yıl sonra yerini güçlü bir tek parti iktidarı döneminde (2012-2013 öğretim yılından itibaren) 12 yıllık (4+4+4) kademeli zorunlu eğitime bırakması.

Bu analizlerden de anlaşılacağı gibi, şûralar üzerine yapılacak araştırmalarda şûralarda alınmış kararların dönemin ruhundan bağımsız olamayacağının göz önünde bulundurulması gereği önem arz etmektedir.

Türkiye'de eğitim ile ilgili daha çok nicel çalışmalar yapılmakta, eğitim sistemiyle ilgili daha fazla nitel, dokümana dayalı ve yorumlamacı çalışmalara ihtiyaç olmasına rağmen bu tür çalışmalar sınırlıdır. Bunun nedeni, araştırmacıların kendini yeterli hissetmemesi ve dokümanlara ulaşmada yaşanan zorluktur (Akbaba-Altun, 2016: 1358). Oysa 21. yüzyılda dokümanlara erişim kolaylaştıkça nitel araştırmaları yapmak görece daha kolaylaşmıştır. Yapılan bu çalışmanın bir sonucu olarak, nitel araştırmaların dokümanları anlamak ve anlamlandırmak için etkili bir araç olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu çalışma doküman analizine dayalı olarak hermenötik bir yöntemle yürütülmüştür. İleride yapılacak benzer çalışmalarda şûralara bizzat katılan ve alınan kararlarda imzası olan kişilerle daha kapsamlı çalışmalar yapılması mümkündür.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2016). Antalya ve Gaziantep illerindeki çeşitli okulların teftiş kayıtları üzerinde bir inceleme (1940-1954). *İlköğretim Online*, 15(4), 1345-1366. <https://doi.org/10.17051/io.2016.00579>
- Akgül, H. (2020). Demokrat Parti döneminde milli eğitim şûraları. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(2), 631-647. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.688428>
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2020* (33. Baskı). Pegem Akademi.

- Alaslan, F., Şimşek, A. & Çamdeviren, Ş. (2012). Türk maarif (eğitim) şûralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-225.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aydoğan, M. (2007). *Tonguç’a mektuplarla köy enstitüsü yılları*. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Balcı, M. (2019). Tek parti döneminde eğitim şûralarının hükümetlerin eğitim politikalarına etkileri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 143-164.
- Bozoğlu, T. (2017). Hegel’in zeitgeist’i ve otoriter popülist siyasal söylem: Trump üzerine bir okuma. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 67-82. <https://doi.org/10.30784/epfad.331613>
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. Baskı). Paradigma Yayınları.
- Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: bir kamu politikası aktörü olarak milli eğitim şûraları özelinde bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9(2), 31-48.
- Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki milli eğitim şûra kararlarının kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318. <https://doi.org/10.17244/eku.646042>
- Deniz, M. (2019). Millî Eğitim Şûralarında eğitim finansmanı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 171-201.
- Dinç, S. (2008a). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde 1. milli eğitim şûrası ve uygulamaları (17-23 Temmuz 1939). *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1-40. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_I_milliegitim_surasi.pdf
- Dinç, S. (2008b). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde III. milli eğitim şûrası ve uygulamaları (2-10 Aralık 1946). *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1-40. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_III.milliegitim_surasi_ve_uygulamalari.pdf
- Dinç, S. (2008c). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde V. milli eğitim şûrası ve uygulamaları (5-14 Şubat 1953). *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1-54. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_V._milliegitim_surasi.pdf
- ERG (2015). 19. milli eğitim şûrasına ilişkin değerlendirme. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/19-milli-egitim-surasinin-iliskini-degerlendirme/>
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 5). Eser Matbaası.
- Gençkaya, Ö. F. (2008). *Eğitimin başkenti Ankara*. Vehbi Koç Vakfı.
- Karataş, C. (2016). Saatleri Ayarlama Enstitüsü’nde zamanın ruhuna dair. *Hece*, 290-298.

- Kılıç, Z. & Güven, S. (2017). Türk milli eğitim şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-299. <https://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334147>
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İletişim Yayınları.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Şirin, S. (2015). *Yol ayrımındaki Türkiye: Ya özgürlük ya sefalet*. Doğan Egmont Yayıncılık.
- T.C. Maarif Vekilliği (1943). *İkinci maarif şûrası*. T.C. Maarif Vekilliği.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1949). *Dördüncü milli eğitim şûrası*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1988). *XII. milli eğitim şûrası*. T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Tedmem (2014). 19. milli eğitim şûrasına ilişkin değerlendirmeler. TED. <https://tedmem.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler>
- Tofur, S., Aypay, A. & Yücel, C. (2016). Comparative evaluation of the decisions of the Turkish national education council and indexes of the journal of announcements between 1980-2014. *Eğitim ve Bilim*, 41(186). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6595>
- Türcan, T. (t.y.). *TDV İslam ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sura>
- Uluğ, F. (1999). Meslek eğitimi ağırlıklı ortaöğretim için yapısal yönelimler: 16. milli eğitim şûrasına yönelik bir değerlendirme. *Eğitim Yönetimi*, 17, 37-51.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2009). Bilim, yöntem ve hermenötik. İçinde O. Konuk & A. K. Bayram (Eds.), *Sosyal Bilim, Etik ve Yöntem* (ss. 95-120). Adres Yayınları.



Ergenlerin Öz-merhamet ve Umut Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Self-compassion and Hope Levels of Adolescents

Eşref NAS^{1a}

^a Dr., Psikolojik Danışman, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Diyarbakır, Türkiye

ORCID: 0000-0002-4524-9534

esrefnasx@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Ergenler
- 2.Öz-merhamet
- 3.Umut

Öz

Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 374 lise öğrencisine Merhamet Ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öz-merhamet ile umut düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, erkeklerin öz-merhamet düzeylerinin kızların öz-merhamet düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre, 18 yaşındakilerin öz-merhamet düzeylerinin 15, 16 ve 17 yaşındakilerin öz-merhamet düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf değişkenine göre, 12.sınıftakilerin öz-merhamet düzeylerinin 10. ve 11.sınıftakilerin öz-merhamet düzeylerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Okul değişkenine göre, ergenlerin öz-merhamet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkenine göre, erkeklerin umut düzeylerinin kızların umut düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre, 15 yaşındakilerin umut düzeylerinin 16, 17 ve 18 yaşındakilerin umut düzeylerinden düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca 18 yaşındakilerin umut düzeylerinin de 16 ve 17 yaşındakilerin umut düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf değişkenine göre, 12.sınıftakilerin umut düzeylerinin 10. ve 11.sınıftakilerin umut düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Okul değişkenine göre, ergenlerin umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

Keywords:

- 1.Adolescents
- 2.Self-compassion
- 3.Hope

Abstract

This survey research was conducted to determine the self-compassion and hope levels of adolescents and to examine them in terms of various variables. The data of the study was collected through administering Compassion Scale and the Dispositional Hope Scale to 374 high school students. As a result of the analysis, it was seen that the self-compassion and hope levels of the adolescents were high. It was found that there was a positive and significant relationship between self-compassion and the level of hope. According to the gender variable, it was determined that the self-compassion levels of the boys were higher than the girls'. According to the age variable, the self-compassion levels of the 18-year-olds were higher than the 15, 16 and 17-year-olds'. According to the grade variable, it was found that the self-compassion levels of the 12th graders were higher than the 10th and 11th grade students'. According to the school variable, it was determined that there was no significant difference between the self-compassion levels of the adolescents. Also, according to the gender variable, it was found that the hope levels of boys were higher than the hope levels of girls. According to the age variable, it was found that the hope levels of the 15-year-olds were lower than the 16-, 17- and 18-year-olds'. In addition, it was revealed that the hope levels of the 18-year-olds were higher than the 16- and 17-year-olds'. According to the grade variable, it was determined that the hope levels of the 12th grade students were higher than the 10th and 11th graders'. According to the school variable, it was understood that there

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

was no significant difference between the hope levels of the adolescents.

Geliş Tarihi:
13.03.2022
Kabul Tarihi:
23.04.2022
Yayın Tarihi:
28.06.2022

Atf: Nas, E. (2022). Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 46-65.

Citation: Nas, E. (2022). Investigation of self-compassion and hope levels of adolescents. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 46-65.

Giriş

Ergenlik dönemi, bireylerin fizyolojik, psikolojik, bilişsel ve toplumsal açıdan büyüdüğü, geliştikleri ve olgunlaştıkları evredir (Yavuzer, 2002). Ergenlik, cinsel organların fizyolojik olgunluğa erişmesiyle başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dönemdir. Bu dönem genel olarak kızlar için 12-21; erkekler için ise 13-22 yaşlar arası süreç kabul edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Ancak ergenliğe ilişkin bu yaş aralığı ırka, beslenme koşullarına, iklime ve sosyo-ekonomik şartlara bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Yavuzer, 2002). Bu dönemde cinsel özelliklerde, vücut imgesinde, cinsel ilgide, toplumsal rollerde, zihinsel gelişimde ve kimlik edinmede önemli ve bir o kadar da rahatsız edici değişimler ortaya çıkabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Bu dönem aynı zamanda ergen bireyin toplumsal rol edinmeye ve kimlik duygusu geliştirmeye çalıştığı döneme denk gelmektedir (Budak, 2009).

Stainley Hall'a (1904 akt. Yavuzer, 2005) göre ergenlik dönemi *fırtına ve gerginlik* evresidir. Ergenliğin duygusal gelişim açısından ortaya çıkan zorlukları ergen üzerinde olumsuz etkide bulunabilmektedir. Bu dönemde ergenin duygusal dünyasında çelişkiler yaşanabilmektedir. Bir tarafta yalnız kalma isteği diğer tarafta bir sosyal gruba dâhil olma ihtiyacı arasında gidip gelebilmektedir. Bu durum zaman zaman ergen bireyde can sıkıntısına yol açabilmektedir. Ayrıca güvensizlik duygusu yaşayan ve beğenilme arzusu gerçekleşmeyen birey kendini yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum ise ergenin içine kapanmasına sebep olabilmektedir (Yavuzer, 2002).

Ergenlik döneminde yaşanan fizyolojik, bilişsel ve sosyal gelişim bir bütün olarak ergeni etkileyebilmektedir. Ergen birey kendi bedensel gelişimi ile ilgilenirken aynı zamanda sosyal ilişkilerinde çeşitli roller alabilmektedir. Ayrıca toplumsal uyum sürecinde birtakım zorluklar ve depresyon gibi duygulanım bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Yavuzer, 2005). Bununla birlikte duygusal gelişimden kaynaklı farklı ruh halleri görülebilmektedir. Örneğin duyguların yoğunluğunda artış ve istikrarsızlık ergeni rahatsız edebilmektedir. Bunun yanı sıra kimi ergen karşı cinsle ilgi duyup duygusal ilişki yaşayabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Bu dönemde aşırı hayal kurma ergenlerin tipik duygusal özelliklerinden biridir. Aynı zamanda bazı ergenlerde heyecanlanma, mahcubiyet ve çekingenlik ağır basabilmektedir. Tedirgin ve huzursuz olma hali görülebilmektedir. Yalnız kalma isteği ergenlerin yaşadığı duygusal durumların göstergesi olarak anlaşılabilir. Kimi zaman çalışmaya karşı isteksizlik görülebilmekte ve bu durum ergenlerin ders başarılarının düşmesine neden olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005).

Yalnızlık duygusu, ergenin ailedeki ve okuldaki çevresinden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Yörükoğlu, 1986). Bu durum ergenin daha çok karamsarlık ve umutsuzluğa düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle kaygı ve stres faktörleri onları daha derinden

etkileyebilmektedir. Bununla birlikte ergenler karamsarlık, huzursuzluk ve iç sıkıntısı gibi olumsuz durumlardan fazlasıyla etkilenebilmektedir. Anlaşılmamak bu yaş döneminin karakteristik özelliklerinden biridir (Kulaksızoğlu, 2005).

Sonuç olarak ergenlerin fizyolojik değişimleriyle birlikte duygusal, sosyal, psikolojik ve kişilik gelişimlerinde de değişimler ve zorlanmalar meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu değişimlerin kolay geçirilmesi ve zorlayıcı duygu-durumlarıyla başa çıkılması açısından ergenlerin öz-merhametli olmaları ve umut düzeylerinin yüksek olması önemli görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öz-merhametli bireylerin kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Gutiérrez-Hernández ve diğerleri, 2021; Pauley ve McPherson, 2010; Salazar, 2016). Ayrıca umutlu olmanın da bireyi olumsuz deneyimlere karşı güçlü kıldığı saptanmıştır (Çam Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Erskine, 2020). Dolayısıyla ergenlerin öz-merhamet ve umutlu olmalarının onların psiko-sosyal ve duygusal gelişimleri açısından gerekli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öz-merhamet

Öz-merhamet, basit ifadeyle kişinin kendine merhamet göstermesidir. Öz-merhamet, kişinin başına gelen acı durumlara ve zorluklara karşı açık olması, acılarını azaltmaya ve kendini iyileştirmeye yönelik çaba göstermesi ile açıklanmaktadır (Neff, 2003b). Bireyin başarısızlıklarını, eksikliklerini ve yetersizliklerini insan olmanın bir parçası olarak kabul etmesidir. Öz-merhamet, kişiyi zorlayan ve sıkıntıya sokan yaşantıların inkâr edilmesi veya görmezlikten gelinmesi değildir; aksine bu tür yaşantıları hayatın olağan süreci içinde yaşanabilecek deneyimler olarak görülmesidir. Dolayısıyla öz-merhamet, yaşanan zorlayıcı duyguların nezaketle, anlayışla ve sakinçe karşılanması ve aynı zamanda bu duyguların insanlığın ortak deneyimi olduğunun farkında olunmasıdır (Neff, 2003a).

Son yıllarda öz-merhamet ile ilgili alanyazında yoğun bir artış görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-merhametin yurt dışında *self-compassion* kavramıyla ifade edildiği anlaşılmaktadır (Neff, 2003a; 2003b; 2004). Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise *self-compassion* kavramına karşılık öz-duyarlık (Korkmaz, 2018), öz-şefkat (Aydoğdu, 2019), öz-anlayış (Sümer, 2008) ve öz-merhamet (Kara, 2018) gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Nas (2021) tarafından yapılan çalışmada öz-duyarlık, öz-anlayış ve öz-şefkat kavramlarının merhametin içerisinde yer aldığı belirtilerek öz-merhametin Türkçede daha geniş bir anlam içerdiği ifade edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada da öz-merhamet kavramının kullanılması uygun bulunmuştur.

Merhamet kavramı, alanyazında üç boyutta ele alınmıştır. Birinci boyutta, kişinin başkalarına merhametli olması yer almaktadır. İkinci boyut, kişinin başkalarından gelen merhamete açık olmasıdır. Üçüncü boyut ise öz-merhamet yani kişinin kendine merhamet göstermesi ile açıklanmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2017; Neff, 2003a; 2003b).

Öz-merhamet, üç alt bileşen içermektedir: 1) Öz-anlayış (*self-kindness*), 2) Ortak insanlık (*common humanity*) ve 3) Bilinçli farkındalık (*mindfulness*). Öz-anlayış, kişinin zorluk yaşadığında veya acı çektiğinde kendini sert bir şekilde yargılaması ve eleştirmesi yerine, kendine karşı nazik, anlayışlı ve sakin bir biçimde davranmasıdır. Ortak insanlıktan kasıt, kişinin ıstırap, dert ve kederlerle karşılaştığında kendini yalnız hissetmesi, yalnızlaştırması veya izole etmesi yerine yaşadıklarını insan deneyiminin bir parçası olarak kabul etmesidir. Bilinçli farkındalık ise kişinin yaşadığı sıkıntılarla ve sorunlarla kendini aşırı

özdeşleştirmesi veya sıkıntıları, sorunları görmezlikten gelmesi yerine dengeli bir farkındalık geliştirmesidir (Neff, 2003b).

Öz-merhametli bireyler, hayatın zorlukları ile karşılaştıklarında daha sağlıklı ve işlevsel tepkiler ortaya koyabilmektedir. Akademik başarısızlıklarla daha kolay bir şekilde başa çıkabilmektedir (Neff ve diğerleri, 2005). Yetersiz kaldıkları durumlarda veya başarısız oldukları zamanlarda, kişiliklerine ve ruh sağlıklarına zarar verebilecek tepkilerden kaçınabilmektedir. Çünkü öz-merhametli bireyler, acı verici olaylarla kişiliklerini özdeşleştirmezler. Yaşadıkları olumsuzlukların bilincinde olmanın yanı sıra problemlerini ve eksikliklerini görmezden gelmezler. Öz-merhametli bireyler, kusurlu olmayı, hata yapmayı ve sıkıntı yaşamayı tüm insanların ortak deneyimleri olarak görürler. Dolayısıyla öz-merhamet sürecinde bireyler, yaşadıkları acı ve zor durumları yalnızca kendi başlarına gelen bir şey olarak değil de tüm insanların başına gelebilecek durumlar olarak algırlar. Bu yüzden öz-merhamet, kişinin zorluk yaşadığında daha dirençli olmasını, sorunlarla ve başarısızlıklarla daha sağlıklı bir şekilde mücadele etmesini ve problemlere karşı daha işlevsel tepkiler vermesini kolaylaştırmaktadır (Neff ve diğerleri, 2007).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında öz-merhametin ruh sağlığı açısından faydalı ve etkili bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Werner ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada sosyal anksiyete bozukluğu olan bireylerin daha az öz-merhametli oldukları belirtilmiştir. Mantelou ve Karakasidou (2019) tarafından yapılan çalışmada öz-merhametin öznel mutluluğu artırdığı saptanmıştır. Beato ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada öz-merhametli bireylerin depresyon, anksiyete ve stres semptomlarından daha az acı çektikleri ve öz-merhametin düşük olmasının olumsuz duyguların etkisini artırabildiği sonucuna varılmıştır. Walton ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada öz-merhametin düşük olmasının, öz-merhamet korkusu ve yetersizlik duygusu gibi psikolojik rahatsızlıklara eşlik edebileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte öz-merhametin ergenlerin iyi oluşları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Neff ve McGehee, 2010). Depresyon ve kaygıyla başa çıkmada öz-merhametin önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir (Pauley ve McPherson, 2010). Benzer şekilde Neff ve Germer'in (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada öz-merhamet programının farkındalık düzeyinin ve iyi oluşun artırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Verilen çalışmaların sonuçları bağlamında öz-merhametin zorlayıcı ve acı verici durumlara karşı koruyucu bir özellik taşıdığı belirtilebilir. Ayrıca öz-merhamet sayesinde bireyin psikolojik ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim içinde bulunabileceği söylenebilir. Bütün bunların yanı sıra öz-merhamet ile umut arasında önemli bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Zarei ve Fooladvand, 2019). Bu anlamda öz-merhametin olumsuz duyguları azaltmada ve olumlu duyguları geliştirmede etkili olduğu dikkate alındığında, öz-merhametin bireylerin umut düzeylerini artırmada etkili olabildiği ifade edilebilir.

Umut

Umut, insanın geleceğe yönelik iyimser bir bakışa sahip olması ve ileriye dönük yaşamında olumlu bir algı içinde olmasıdır. İnsanın hedeflere ve amaçlara odaklanırken kendini iyi hissetmesidir. Umut, iyimser olma halidir. Başka bir ifadeyle umut, iyi bir şeylerin ortaya çıkabileceğini hissetme ve hayattaki olayların ve şartların iyi bir şekilde sonuçlanabileceği beklentisine dayanan bir ruh halidir (Erskine, 2020). Umut, bir amacın gerçekleşmesi açısından önemli görülen beklenti olarak açıklanmaktadır (Rideout ve

Montemuro, 1986). Bu nedenle umut kavramı, güven duygusu üzerinden ifade edilmekte ve geleceğe dair olumlu beklenti içinde olmakla tasvir edilmektedir (Mansur ve Doğuç, 2021).

Umut konusunda ilk çalışmaları gerçekleştiren Synder (1994; 1995; 2000) umut kavramını amaçların ortaya konulması, amaçları gerçekleştirme motivasyonuna sahip olunması ve amaçlara ulaşmaya yönelik seçenekler üzerinde yoğunlaşma şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda umut, bir amaç için karar verme, bu amaca ulaşmak için planlar oluşturma ve planları eyleme geçirme sürecinde motivasyona sahip olma hali olarak ifade edilmiştir (Irving ve diğerleri, 1998; Synder ve diğerleri, 1991). Bahsedilen ruh halinin arka planında ise “Hayatta her zaman bir şeyler meydana gelebilir; benim istediğim şekilde olmasa bile yine de iyi bir şeyler ortaya çıkabilir.” düşüncesinin yer aldığı belirtilmiştir (Erskine, 2020).

Umut, kişinin hedefleri hakkında düşünme süreci, bu hedeflere doğru ilerleme motivasyonu ve bu hedeflere ulaşmanın yollarına sahip olma halidir (Synder, 1995). Umut, bireylerin problemlerle uğraşırken başarıya odaklanmalarını kolaylaştırabilen ve böylece onların hedeflere ulaşma olasılıklarını artırabilen bir faktördür (Conti, 2000). Umudlu olma hali, insanların psikolojik sorunlarla başa çıkma dirençlerini kuvvetlendirebilmektedir (Synder ve diğerleri, 2000). Umut aynı zamanda insanların istedikleri ve arzuladıkları amaçlar için eyleme geçirmeyi kolaylaştırabilmektedir. Bireyin iradesini işlevsel yönde kullanmasını sağlayabilmektedir. Bu anlamda umut ile zihinsel irade gücü arasındaki ilişkiye dikkat çekilerek (Synder, 1994) zihinsel iradenin güçlenmesi açısından umudun önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra umut, yeni ve farklı seçeneklere yönelten bir duygu olduğu için insanların acılara, sıkıntılara ve sorunlara meydan okumalarını kolaylaştırabilmektedir (Erskine, 2020). Umut, gelecekte ortaya çıkma olasılığı olan olumsuz durumlarla başa çıkma duygusunu güçlendirebilmektedir. Bu yüzden umut sayesinde ruh sağlığının iyi yönde seyredilmesi mümkündür (Sürücü ve Mutlu, 2016).

Umut kavramının incelendiği çalışmalarda *umut teorisi* (hope theory) üzerinde durulmuştur. Bu teori, bireylerin sahip oldukları hedeflerin değerini ön plana alan bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Synder ve arkadaşlarının (1991) yaptıkları araştırmada ortaya konulan teoride iki bileşenden bahsedilmiştir. Buna göre ilk bileşende, umut kavramının hedefe yönelik başarılı bir kararlılık duygusuna sahip olma yönüne dikkat çekilmektedir. İkinci bileşende ise hedefe yönelik başarılı bir planlama hissini içeren yollara vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda umut kavramı, geleceğe yönelik hedeflerde istikrarlı olma, bu hedefleri gerçekleştirme amacıyla planlar yapabilme ve planları somutlaştırmada seçenekler oluşturabilme durumu olarak ifade edilebilmektedir. Umut beklentiye girilen ve ulaşılması istenen hedefler için planları ve olasılıkları içermektedir (Erskine, 2020). Bu nedenle insanların öznel bağlamda oluşturdukları değerleri ile uyumlu hedeflere yönelmeleri önemli görülmektedir (Synder, 1995).

Umut duygusu, bireylerin özellikle herhangi bir zorluk veya kriz durumu yaşadığı zamanlarda ortaya çıkabilmektedir. Bu zamanlarda gelecek için beklentiye girilmektedir. Ancak umut pasif bir şekilde geleceğe yönelik bir şeylerin özlemine duymaktan daha fazlasını içermektedir (Erskine, 2020). Umut, bireylerin geleceğe güvenle bakmalarını sağlayabilmektedir. Umudlu bireyler, yaşamlarından memnun olabilmekte ve kendilerini iyi hissedebilmektedir. Umudlu bireylerin öz-yeterlik düzeyleri (Taytaş, 2021) ve psikolojik sağlık düzeyleri (Aydın, 2010) yüksek düzeyde izlenebilmektedir. Umudun yüksek olması aynı zamanda bireylerin daha fazla olumlu duygular yaşamalarını sağlayabilmekte (Özer ve Tezer, 2010) ve umutlu bireylerin zorbalığa maruz kalma olasılığı düşülebilmektedir

(Atik, 2009). Ayrıca umut ile hem öznel iyi-oluş hem de psikolojik iyi-oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmakta ve insanların umut düzeyi yükseldikçe hem öznel iyi-oluş düzeyleri yükselebilmekte(Şahin ve diğerleri, 2012) hem de psikolojik iyi-oluş düzeylerinde artış gerçekleşebilmektedir(Çalışkan ve Dilmaç, 2021).

Araştırmanın Amacı

Ergenlik sürecinde yaşanan sorunlar ergeni her açıdan etkileyebilmektedir. Bu anlamda aile içinde yaşanan sorunlar, okul-akademik başarı ile ilgili problemler, geleceğe yönelik kaygılar, düşük benlik saygısı, kimlik gelişimi ile ilgili zorluklar ve akran ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlar örnek olarak verilebilir (Yavuzer, 2005). Ergen bireyin ruhsal olarak güçlü olması, psikolojik sağlamlığa sahip olması, kendine karşı şefkat ve merhamet göstermesi, umut olması ve öz-yeterlik geliştirmesi ergenlik döneminde yaşanan sorunların ve zorlukların atlatılmasını kolaylaştırabilir. Son yıllarda bireylerin stres (Gutiérrez-Hernández ve diğerleri, 2021), kaygı (Salazar, 2016), depresyon (Pauley ve McPherson, 2010) ve öfke gibi olumsuz duygularla baş etmeleri konusunda öz-merhametin etkili ve koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Neff, 2003a; 2003b). Bununla birlikte umut düzeyinin yüksek olması da olumsuz yaşantılarla başa çıkabilme duygusunu içerdiği için bireylerin ruh sağlığını olumlu etkileyebilmektedir (Çam Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Erskine, 2020). Dolayısıyla umut duygusu, ergenlerin yaşadığı duygusal ve fiziksel sıkıntıların, problemlerin ve zorlukların azaltılması açısından etkili olabilmektedir (Seçer ve Yazıcı, 2018; Valle ve diğerleri, 2006).

Öz-merhametin ruh sağlığı üzerindeki ve duygulara olan etkisi düşünüldüğünde, öz-merhamet ile umut arasında da bir ilişki bulunabileceği akla gelmektedir. Nitekim Zarei ve Fooladvand (2019) tarafından yapılan araştırmada öz-merhamet ile umut değişkenleri arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, öz-merhametle umut kavramlarını birlikte inceleyen çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu durum dikkate alınarak, bu çalışmada ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ergen örnekleminde öz-merhamet ve umut arasındaki ilişkinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonucunda ergenlerin kendilerine karşı ne derece merhametli oldukları ve umut düzeylerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmiş olacaktır. Aynı zamanda öz-merhamet ve umut kavramları arasındaki ilişki saptanmış olacaktır. Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin belirlenmesinin, ergenler için yapılacak faaliyetlerin şekillenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu durumun aynı zamanda yetişkinlerin (özellikle de aile bireylerinin ve eğitimcilerin) ergenlere karşı tutum ve yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir. Ayrıca öz-merhamet ve/veya umut düzeyleri düşük olan ergenlere yönelik eğitsel çalışmaların planlanması için bu araştırmanın sonuçlarının yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir. Bütün bunlardan hareketle, bu araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: *Ergenlerin öz-merhamet ve umutları hangi düzeydedir?* Bu temel soru çerçevesinde aşağıdaki alt sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Ergenlerin öz-merhamet düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü) göre farklılık göstermekte midir?
- Ergenlerin umut düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama tipi araştırmalar, araştırmaya konu olan özelliklerin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu araştırma türlerinde, araştırmanın konusuna uygun ölçme araçları kullanılmakta ve toplanan veriler üzerinde istatistiksel hesaplamalar yapılarak sonuçlara ulaşılmaktadır (Can, 2017).

Evren-Örneklem

Çalışmanın evreninde, Diyarbakır şehir merkezinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında liselerde okuyan öğrenciler yer almaktadır. Örneklemde yer alan öğrenciler ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinde, örnekleme elemanlarının örneklem içinde yer alma olasılıkları eşit/bağımsız olduğundan örneklemin temsil gücü de yüksek olmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Buna göre araştırmanın örneklemini, Diyarbakır şehir merkezinde öğrenim gören 374 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Kız	201	53,7
	Erkek	173	46,3
Yaş	15 yaş	104	27,8
	16 yaş	108	28,9
	17 yaş	93	24,9
	18 yaş	69	18,4
Sınıf düzeyi	9.sınıf	32	8,6
	10.sınıf	133	35,6
	11.sınıf	119	31,8
	12.sınıf	90	24,1
Okul türü	Fen Lisesi	82	21,9
	Anadolu Lisesi	125	33,4
	İmam-Hatip Lisesi	139	37,2
	Diğer Liseler	28	7,5
Toplam	374	100,0	

Tablo 1'e göre araştırmada 201 kız ve 173 erkek olmak üzere toplam 374 lise öğrencisi yer almıştır. Katılımcıların yaşları 15-18 arasında değişmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 10. ve 11.sınıflarda okumaktadır. Ayrıca öğrencilerin 82'si Fen lisesinde, 125'i Anadolu lisesinde, 139'u İmam-hatip lisesinde ve 28'i de diğer liselerde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, *Kişisel Bilgi Formu*, *Merhamet Ölçeği* ve *Sürekli Umut Ölçeği* kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü durumlarına ilişkin sorular yer almıştır.

Merhamet Ölçeği: Nas ve Sak (2021) tarafından geliştirilen ölçek, 12-18 yaş arasındaki bireylerin merhamet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. İlk 9 madde *Başkalarına merhamet*, 10-14 arasındaki maddeler *Öz-merhamet* ve 15-20 arasındaki maddeler de *Diğer canlılara merhamet* boyutlarını

oluşturmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten yüksek puan alınması, merhamet düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Nas ve Sak, 2021). Bu araştırmada, katılımcıların öz-merhamet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin Öz-merhamet boyutu kullanılmıştır. Öz-merhamet boyutunda alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir; puanın yüksek olması öz-merhametin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sürekli Umut Ölçeği: Synder ve arkadaşlarının (1991) geliştirdiği bu ölçek, orijinalinde 15 yaş ve üstündeki bireylerin umut düzeylerinin belirlenmesine yönelik olduğu belirtilmiştir. Türkçe alanyazına ise Tarhan ve Bacanlı'nın (2015) yaptıkları çalışmada kazandırılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden dördü umutla alakası olmayan dolgu maddeleri olup diğer sekiz madde üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 8, en yüksek puan ise 64'tür. Ölçekten yüksek puan alınması, umut düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Veri Toplama Süreci

Bu süreçte öncelikle etik kurul izni için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Etik kurulun 21.02.2022 tarih ve 236384 sayılı Olur'u ile araştırmanın etik açısından uygun bulunmasının ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama araçlarının yüz yüze uygulanmasının Covid-19 pandemisinden dolayı risk oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle kişisel bilgi formu ve ölçekler, *google forms* üzerinden link oluşturularak online şekilde katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcıların ölçekleri doldurmaları sonucunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz sürecine geçmeden önce doldurulan ölçme araçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Sürekli Umut Ölçeği'nin 15 yaş ve üstü için uygunluğu dikkate alınarak 14 yaş ve altındaki katılımcıların verileri analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 374 katılımcının verileri, SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel analizler yapılmış, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Ardından parametrik ve non-parametrik testlerin kullanılmasına karar vermek için normal dağılıma bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testinde verilerin normal dağılım göstermediği ($n=374$, $p<.05$) saptanmıştır. Bunun yanı sıra analiz sonucundaki çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiş ve her iki değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 kritik değerlerini (Büyüköztürk, 2014) karşılamadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak non-parametrik testlerle analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sürecinde Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Testi, Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın temel sorusu (*Ergenlerin öz-merhamet ve umutları hangi düzeydedir?*) doğrultusunda yapılan analiz sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.Ergenlerin Öz-merhamet ve Umut Düzeyleri

Değişkenler	n	Min.	Maks.	\bar{x}	SS
Öz-merhamet	374	6,00	25,00	19,23	4,93
Umut	374	12,00	64,00	48,21	13,27

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamalarının ($\bar{x}=19,23$) yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Umut ölçeğinden alınan puan ortalamalarının ($\bar{x}=48,21$) da yüksek olduğu belirtilebilir. Ayrıca öz-merhamet ile umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öz-Merhamet ile Umut Düzeyi Arasındaki İlişki

Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Testi	Umut ölçeği		
	n	r	p
Öz-merhamet	374	,483	,000*

*p<0,05

Tablo 3'e bakıldığında, Öz-merhamet ile Umut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir ($r=,483$; $p<0,05$). Buna göre ergenlerin öz-merhamet düzeyleri yükseldikçe umut düzeylerinin de yükseldiği belirtilebilir. Bunun yanı sıra, cinsiyet değişkenine göre öz-merhamet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	z	p
Öz-merhamet	Kız	201	176,62	35500,00	15199,00	-2,106	,035*
	Erkek	173	200,14	34625,00			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre kızların Öz-merhamet puanları ile erkeklerin Öz-merhamet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($U=15199,00$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin Öz-merhamet puan ortalamalarının kızların Öz-merhamet puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yaş değişkenine göre öz-merhamet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Yaş	n	Sıra ort.	Sd.	X ²	p
Öz-merhamet	15	104	165,61	3	15,501	,001*
	16	108	178,30			
	17	93	191,84			
	18	69	229,04			
	Toplam	374				

*p<0,05

Tablo 5'e bakıldığında, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre yaş değişkeni açısından ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($X^2=15,501$; $Sd=3$; $p<0,05$). Bu farkın hangi yaşlar arasında olduğunun belirlenmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Yaş	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	z	p
------	-----	---	-----------	-----------	---	---	---

Öz-merhamet	15	104	102,60	10670,00	5210,00	-,912	,362
	16	108	110,26	11908,00			
Öz-merhamet	15	104	92,57	9627,50	4167,50	-1,679	,093
	17	93	106,19	9875,50			
Öz-merhamet	15	104	75,44	7846,00	2386,00	-3,743	,00*
	18	69	104,42	7205,00			
Öz-merhamet	16	108	97,93	10576,50	4690,50	-,809	,418
	17	93	104,56	9724,50			
Öz-merhamet	16	108	79,11	8544,00	2658,00	-3,228	,001*
	18	69	104,48	7209,00			
Öz-merhamet	17	93	75,09	6983,00	2612,00	-2,033	,042*
	18	69	90,14	6220,00			

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre 18 yaşındaki ergenlerin Öz-merhamet puanları ile 15 yaş (U=2386,00; p<,05), 16 yaş (U=2658,00; p<,05) ve 17 yaşındaki (U=2612,00; p<,05) ergenlerin Öz-merhamet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 18 yaşındaki ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamalarının 15, 16 ve 17 yaşındaki ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yaştaki ergenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir (U=5210,00; p>,05, U=4167,50; p>,05, U=4690,50; p>,05). Bununla birlikte, sınıf değişkenine göre öz-merhamet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	n	Sıra ort.	Sd.	X ²	p
Öz-merhamet	9.sınıf	32	187,78	3	16,975	,001*
	10.sınıf	133	168,01			
	11.sınıf	119	179,51			
	12.sınıf	90	226,77			
	Toplam	374				

*p<0,05

Tablo 7’ye bakıldığında, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre sınıf değişkeni açısından ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır (X²=16,975; Sd=3; p<,05). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	z	p
Öz-merhamet	9.sınıf	32	89,55	2865,50	1918,50	-,866	,386
	10.sınıf	133	81,42	10829,50			
Öz-merhamet	9.sınıf	32	78,55	2513,50	1822,50	-,372	,710
	11.sınıf	119	75,32	8962,50			
Öz-merhamet	9.sınıf	32	52,69	1686,00	1158,00	-1,653	,098
	12.sınıf	90	64,63	5817,00			
Öz-merhamet	10.sınıf	133	122,23	16257,00	7346,00	-,986	,324

	11.sınıf	119	131,27	15621,00			
Öz-merhamet	10.sınıf	133	98,35	13080,50	4169,50	-3,857	,00*
	12.sınıf	90	132,17	11895,50			
Öz-merhamet	11.sınıf	119	92,93	11058,50	3918,50	-3,335	,001*
	12.sınıf	90	120,96	10886,50			

*p<0,05

Tablo 8'e bakıldığında, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre 12 sınıftaki ergenlerin Öz-merhamet puanları ile 10.sınıf (U=4169,50; p<,05) ve 11.sınıftaki (U=3918,50; p<,05) ergenlerin Öz-merhamet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 12.sınıftaki ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamalarının 10.sınıf ve 11.sınıftaki ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer sınıflardaki ergenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir (U=1918,50; p>,05, U=1822,50; p>,05, U=1158,00; p>,05, U=7346,00; p>,05). Ayrıca okul değişkenine göre öz-merhamet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.Öz-Merhamet Puan Ortalamalarının Okul Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Okul	n	Sıra ort.	Sd.	X ²	p
Öz-merhamet	Fen Lisesi	82	183,01	3	3,606	,307
	Anadolu Lisesi	125	186,53			
	İmam-Hatip Lisesi	139	197,26			
	Diğer Liseler	28	156,55			
	Toplam	374				

Tablo 9 incelendiğinde, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre okul değişkeni açısından ergenlerin Öz-merhamet puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (X²=3,606; Sd=3; p>,05). Bununla birlikte, cinsiyet değişkenine göre umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Umut Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	z	p
Umut	Kız	201	161,42	32445,50	12144,50	-5,033	,00*
	Erkek	173	217,80	37679,50			

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre kızların umut puanları ile erkeklerin umut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (U=12144,50; p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin umut puan ortalamalarının kızların umut puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yaş değişkenine göre umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Umut Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Yaş	n	Sıra ort.	Sd.	X ²	p
Umut	15	104	151,97	3	38,076	,00*

16	108	179,45
17	93	187,18
18	69	254,08
Toplam	374	

*p<0,05

Tablo 11'e bakıldığında, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre yaş değişkeni açısından ergenlerin umut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($X^2=38,076$; $Sd=3$; $p<,05$). Bu farkın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Umut Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Yaş	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	z	p
Umut	15	104	97,94	10186,00	4726,00	-1,994	,046*
	16	108	114,74	12392,00			
Umut	15	104	91,22	9487,00	1027,00	-2,026	,043*
	17	93	107,70	10016,00			
Umut	15	104	67,81	7052,00	1592,00	-6,195	,00*
	18	69	115,93	7999,00			
Umut	16	108	99,01	10693,50	4807,50	-,522	,602
	17	93	103,31	9607,50			
Umut	16	108	74,69	8067,00	2181,00	-4,658	,00*
	18	69	111,39	7686,00			
Umut	17	93	70,18	6526,50	2155,50	-3,575	,00*
	18	69	96,76	6676,50			

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre 15 yaşındaki ergenlerin Umut puanları ile 16 yaş (U=4726,00; $p<,05$), 17 yaş (U=1027,00; $p<,05$) ve 18 yaşındaki (U=1592,00; $p<,05$) ergenlerin Umut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 15 yaşındaki ergenlerin Umut puan ortalamalarının 16, 17 ve 18 yaşındaki ergenlerin Umut puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca 18 yaşındaki ergenlerin Umut puanları ile 16 (U=2181,00; $p<,05$) yaş ve 17 (U=2155,50; $p<,05$) yaşındaki ergenlerin Umut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 18 yaşındaki ergenlerin Umut puan ortalamalarının 16 ve 17 yaşındaki ergenlerin Umut puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak 16 ve 17 yaşındaki ergenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir (U=4807,50; $p>,05$). Ayrıca cinsiyet değişkenine göre umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Umut Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	n	Sıra ort.	Sd.	X ²	p
Umut	9.sınıf	32	203,94	3	20,045	,00*
	10.sınıf	133	160,30			
	11.sınıf	119	185,17			
	12.sınıf	90	224,93			
Toplam	374					

*p<0,05

Tablo 13'e bakıldığında, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre sınıf değişkeni açısından ergenlerin Umut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($X^2=20,045$; $Sd=3$; $p<,05$). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Umut Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	z	p
Umut	9.sınıf	32	97,38	3116,00	1668,00	-1,897	,058
	10.sınıf	133	79,54	10579,00			
Umut	9.sınıf	32	81,83	2618,50	1717,50	-,850	,395
	11.sınıf	119	74,43	8857,50			
Umut	9.sınıf	32	57,73	1847,50	1319,50	-,703	,482
	12.sınıf	90	62,84	5655,50			
Umut	10.sınıf	133	118,36	15741,50	6830,50	-1,876	,061
	11.sınıf	119	135,60	16136,50			
Umut	10.sınıf	133	96,40	12821,00	3910,00	-4,395	,00*
	12.sınıf	90	135,06	12155,00			
Umut	11.sınıf	119	95,14	11321,50	4181,50	-2,715	,007*
	12.sınıf	90	118,04	10623,50			

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde, Mann-Whitney U analizinin sonuçlarına göre 12 sınıftaki ergenlerin Umut puanları ile 10.sınıf ($U=3910,00$; $p<,05$) ve 11.sınıftaki ($U=4181,50$; $p<,05$) ergenlerin Umut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 12.sınıftaki ergenlerin Umut puan ortalamalarının 10.sınıf ve 11.sınıftaki ergenlerin Umut puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer sınıflardaki ergenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($U=1668,00$; $p>,05$, $U=1717,50$; $p>,05$, $U=1319,50$; $p>,05$, $U=6830,50$; $p>,05$). Ayrıca okul değişkenine göre umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Umut Puan Ortalamalarının Okul Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Okul	n	Sıra ort.	Sd.	X^2	p
Umut	Fen Lisesi	82	165,27	3	5,482	,140
	Anadolu Lisesi	125	199,98			
	İmam-Hatip Lisesi	139	191,14			
	Diğer Liseler	28	178,79			
	Toplam	374				

Tablo 15 incelendiğinde, Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre okul değişkeni açısından ergenlerin Umut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($X^2=5,482$; $Sd=3$; $p>,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf, okul) açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç

doğrultusunda öncelikle öz-merhamet ile umut düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, bu sonuca benzer araştırma bulgularına rastlanabilmektedir. Örneğin Mansur ve Doğuç (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin genel umut düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ergenlerin kendilerine karşı merhametli olmaya eğilimli oldukları ve hayata, geleceğe dair umut besledikleri söylenebilir. Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin yüksek çıkması, onların psikolojik iyi oluşlarının (Homan, 2016) güçlü olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, öz-merhametin yüksek olmasının yaşam doyumuyla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yang ve diğerleri, 2016). Çünkü öz-merhameti yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Allen ve diğerleri, 2012). Benzer şekilde umut düzeyi yüksek olan bireylerin ruh sağlığı iyi (Vilaythong ve diğerleri, 2003) ve psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek (Ayдын, 2010) olabilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda öz-merhamet ile umut düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışma sonuçlarının mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin Zarei ve Fooladvand (2019) tarafından yapılan çalışmada öz-merhamet ile umut arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Buna göre ergenlerin öz-merhamet düzeyi arttıkça umut düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Öz-merhametli olmak (kendine merhamet göstermek), bireyin umut seviyesini ve ruh halini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nitekim Allen ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, öz-merhametin kişinin geleceğe yönelik algısını olumlu etkilediği ve aynı zamanda iyi oluş düzeyini artırdığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Neff ve McGehee (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öz-merhametin ergenlerin iyi oluşları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çünkü öz-merhamet, bireyin yetersizlik, başarısızlık veya eksiklik yaşadığı zamanlarda kendini yıkıcı bir tutumla eleştirmek yerine, kendine karşı daha anlayışlı ve yargılayıcı olmayan bir tavır sergilemesini kolaylaştırabilmektedir (Neff ve diğerleri, 2007). Bu durum ise bireyin umut düzeyini güçlendirip olaylara ve durumlara karşı daha iyimser bir bakış açısını kazanmasını sağlayabilmektedir.

Bu araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre erkeklerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin kızların öz-merhamet düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç bağlamında, erkeklerin kızlara oranla kendilerine karşı daha şefkatli, anlayışlı, duyarlı oldukları ve aynı zamanda umut seviyelerinin yüksek olduğu belirtilebilir. Kızların öz-merhametlerinin erkeklere göre düşük olmasına rağmen Nas ve arkadaşları (2021) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada kızların başkalarına karşı daha merhametli oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Aydemir'in (2018) yaptığı çalışmada da kadın katılımcıların erkeklerden daha merhametli oldukları bulunmuştur. Bu verilenlerden hareketle kızların/kadınların içgüdüsel olarak başkalarına ve diğer canlılara karşı erkeklere oranla daha merhametli olduğu ifade edilebilir (Carter ve diğerleri, 2017). Erkeklerde ise merhamet akışı (*flow of compassion*) daha çok kendilerine yöneliktir ve bu durum erkeklerin umutlu olmalarını etkileyebilmektedir. Bu durum, toplumsal davranış beklentileri ile ilgili olabilir (Aydemir, 2018). Toplumun beklentileri, bireylerin cinsiyet rolleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu bağlamda, toplumun kızlardan/kadınlardan daha merhametli olmaları yönünde bir beklenti içinde olması, kültürün (Chiao, 2017) erkekleri güçlü olmaya yönlendirmesi ve erkeklerin duygularını rahatlıkla ifade etmelerinin hoş karşılanmaması

gibi faktörlerin, öz-merhamet ve umudun cinsiyetler arasında farklı bir şekilde yansımına neden olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada yaş değişkenine göre 18 yaşındakilerin öz-merhamet düzeylerinin 15, 16 ve 17 yaşındakilerin öz-merhamet düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Umut düzeyinde de benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda 15 yaşındakilerin umut düzeylerinin 16, 17 ve 18 yaşındakilerin umut düzeylerinden düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca 18 yaşındakilerin umut düzeylerinin 16 ve 17 yaşındakilerin umut düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, sınıf değişkeni ile ilgili ortaya çıkan bulgularla paralellik göstermektedir. Nitekim 12.sınıftaki ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin 10. ve 11.sınıftakilerin öz-merhamet ve umut düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bütün bu sonuçları dikkate alındığında, yaş ve sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin artış gösterdiği belirtilebilir. Hacıkeleşoğlu ve Kartopu'nun (2017) yaptıkları araştırma sonucunda yaş yükseldikçe merhamet düzeyinde bir artış gerçekleştiği belirtilmiştir. Şahin ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öznel iyi-oluş düzeyinde de artış gerçekleştiği ifade edilmiştir. Ancak Atik ve Kemer (2009) tarafından yapılan çalışmada küçük yaştakilerin ve alt sınıftakilerin umut düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Nas ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları araştırmada ise yaş ve sınıf değişkenlerinin ergenlerin merhamet düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı görülmüştür. Bütün bu verilenlerden yola çıkılarak yaş ve sınıf faktörlerinin bireylerin öz-merhamet ve umut seviyeleri üzerindeki etkisinin örneklem grubuna göre farklılık gösterdiği belirtilebilir. Ayrıca söz konusu iki faktörün öz-merhamet ve umut üzerinde tek başına yeterli etkide bulunmadığı söylenebilir.

Son olarak bu araştırmada, okul değişkenine göre ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Nitekim Nas ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları çalışmada da lise türü bakımından öğrencilerin merhamet düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Umutla ilgili bu bulgu için de benzer bir durum geçerli olabilir. Umutlu olma halinin, okunan liseye bağlı olarak değişiklik göstermediği söylenebilir. Çünkü umut, daha çok kişisel bir ruh halidir ve kişinin psikolojik durumuyla ilgilidir. Diğer bir deyişle, umut kişinin hayata olan inancını, güvenini ve yaşamın değerli olduğuna dair düşüncesini içeren bir durumdur (Zournazi, 2004). Sonuç itibarıyla, öğrencilerin farklı okullarda (Fen, Anadolu, İmam-Hatip vs.) öğrenim görmeleri, onların kendilerine merhamet göstermelerini veya umut düzeylerini yeterince etkilemediği ifade edilebilir. Bütün bu sonuçların yanı sıra bu araştırmanın bazı sınırlılıklar taşıdığı belirtilebilir. Bu araştırma Covid-19 salgınının devam ettiği süreçte gerçekleştirilmiştir. Salgının ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerini etkilediğini belirtmek mümkündür. Araştırma grubu sadece ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Diyarbakır ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında lisede öğrenim gören öğrencilere uygulanan Merhamet Ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma sadece nicel yaklaşımda ve tarama tipinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmanın genel çerçevesi bağlamında birtakım öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmada öz-merhamet ile umut düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alınarak öz-merhamet geliştirmeye

yönelik çalışmalar (grup rehberliği, psikolojik danışmanlık, psiko-eğitim gibi) yapılarak bireylerin umut düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanabilir.

- Erkeklerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin kızlardan daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu anlamda liseye devam eden kız öğrencilerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitsel çalışmalar yapılabilir. Bu öğrencilere psiko-sosyal destek sunulabilir.
- Yaş yükseldikçe öz-merhamet ve umut düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç dikkate alınarak 18 yaş altındaki ergenlerin niçin düşük öz-merhamet ve umut düzeyine sahip oldukları araştırılabilir.
- 12.sınıftakilerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin alt sınıftakilere göre daha yüksek olduğu göz önünde bulundurularak 9, 10 ve 11.sınıflar için öz-merhamet ve umut geliştirici seminer çalışmaları yürütülebilir.
- Araştırmada sadece nicel verilerin kullanıldığı dikkate alınarak yapılacak araştırmalarda nitel destekli karma desenler uygulanabilir.

Kaynakça

- Allen, A. B., Goldwasser, E. R. & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11(4), 428–453. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082>
- Atik, G. (2009). Zorbalığı yordayıcı bir değişken olarak umut. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (1), 53-68.
- Atik, G. & Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
- Aydemir, B. (2018). Öğretmenlerdeki merhamet düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve algılanan anne-baba tutumlarına göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aydın, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aydoğdu, A. İ. B. (2019). Yoga yapan ve yapmayan bireylerin şema düzeyi, somatik belirtiler ve öz şefkat açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). Ansiklopedik psikoloji sözlüğü. Anı Yayıncılık.
- Beato, A. F., da Costa, L. P. & Nogueira, R. (2021). "Everything is gonna be alright with me": The role of self-compassion, affect, and coping in negative emotional symptoms during coronavirus quarantine. *International Journal Environmental Reserach and Public Health*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042017>
- Budak, S. (2009). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carter, C. S., Bartal, I. B. & Porges, E. C. (2017). The roots of compassion an evolutionary and neurobiological perspective. Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, C.D. ve Doty, J.R. (Ed.). *The Oxford handbook of compassion science* (s. 234-252). New York: Oxford University Press.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chiao, Y. J. (2017). Cultural neuroscience of compassion and empathy. Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, C.D. ve Doty, J.R. (Ed.). *The Oxford handbook of compassion science* (s. 202-214). New York: Oxford University Press.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189–211.
- Çalışkan, S. & Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin sahip olduğu gelecek beklentisi, umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 131-143.
- Çam Çelikel, F. & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Erskine, R.G. (2020). Compassion, hope, and forgiveness in the therapeutic dialogue. *International Journal of Integrative Psychotherapy*, 11, 1-13.
- Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J. & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(4),1-24. <https://doi.org/10.1186/s40639-017-0033-3>
- Gutiérrez-Hernández, M. E., Fanjul, L. F., Díaz-Megolla, A., Reyes-Hurtado, P., Herrera-Rodríguez, J. F., Enjuto-Castellanos, M. P. & Peñate, W. (2021). Covid-19 lockdown and mental health in a sample population in Spain: The role of self-compassion. *International Journal of Environmental Reserach and Public Health*,18, 2103. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042103>
- Hacıkeleşoğlu, H. & Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 203-227.
- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9227-8>
- Irving, L.M., Snyder, C.R. & Crowson, J.J., Jr. (1998). Hope and the negotiation of cancer facts by college women. *Journal of Personality*, 66, 195–214.
- Kara, D. (2018). *Hemşirelerin merhamet yorgunluklarının ve öz anlayışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58. <https://doi.org/10.18863/pgy.336489>
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik psikolojisi*. (7.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mansur, F. & Doğuç, E. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin umut düzeyleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9, 26-45. <http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

- Mantelou, A. & Karakasidou, E. (2019). The role of compassion for self and others, compassion fatigue and subjective happiness on levels of well-being of mental health professionals. *Psychology*, 10, 285-304. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103021>
- Nas, E. (2021). Pozitif psikolojide güncel bir kavram: Merhamet doyumunu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 13(4), 668-684. <https://doi.org/10.18863/pgy.852636>
- Nas, E. Sak, R. & Tanhan, F. (2021). Lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 305-334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737212>
- Nas, E. & Sak, R. (2021). A new compassion scale for children and its psychometric properties. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 477-487. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Neff, K. D. (2003a). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(2), 27-37.
- Neff, K. D. & Germer, C. K. (2012). A pilot and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D. & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Özer, B.U. & Tezer, E. (2010). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 81-86.
- Pauley, G. & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83, 129-143. <https://doi.org/10.1348/147608309X471000>
- Rideout, E. & Montemuro, M. (1986). Hope, morale and adaptation in patients with chronic heart failure. *Journal of Advanced Nursing*, 11(4), 429-438.
- Salazar, L. R. (2016). The relationship between compassion, interpersonal communication apprehension, narcissism and verbal aggressiveness. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1),1-14.

- Seçer, B. & Yazıcı (2018). M. O. Üniversite öğrencilerinde iş umudu ve tükenmişlik ilişkisi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 9(2), 48-60.
- Snyder, C. D. (1994). *The psychology of hope: You can get here from there*. New York, NY: The Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling, Development*, 73(1), 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1) 11-28.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Taylor, J.D., Schroeder, L.L. & Adams, V., III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262-295
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S. A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Sümer, A. E. (2008). *Farklı öz-anlayış (self-compassion) düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Sürücü, A. & Mutlu, D. (2016). Bireyin yaşamında umut. (Ed. N. Sargın, S. Avşaroğlu, A. Ünal), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar*, (s. 115-124) içinde. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S.V., Kaya, S. & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taytaş, M. (2021). *Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Valle, M.F., Huebner, E.S. & Suldo, M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406.
- Vilaythong, A. P., Arnau, R. C., Rosen, D. H., & Mascaró, N. (2003). Humor and hope: Can humor increase hope? *Humor*, 16(1), 79-89.
- Walton, C. C., Baranoff, J., Gilbert, P. & Kirby, J. (2020). Self-compassion, social rank, and psychological distress in athletes of varying competitive levels. *Psychology of Sport and Exercise*. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101733>
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G. & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety Stress Coping*, 25(5), 543-557. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>
- Yang, Y., Zhang, M. & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. (22.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. (2.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zarei, S. & Fooladvand, K. (2019). A mediating role of hope in the relationship between self-compassion and life satisfaction; a non intervantional study. *Health Research Journal*, 4(3), 159-167. <https://doi.org/10.29252/hrjbaq.4.3.159>

Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler*. (Çev. Abacı, U.). İstanbul: Literatür Yayınları.



Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Effect of Mobile Technology Use in Mathematics Teaching on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study

Feyyaz ÖZTOP^{1a}

^a Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

ORCID: 0000-0002-3462-145X

feyyazoztop@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

1. Matematik öğretimi
2. Mobil teknoloji
3. Akademik başarı
4. Meta-analiz

Keywords:

1. Mathematics teaching
2. Mobile technology
3. Academic achievement
4. Meta-analysis

Geliş Tarihi:

03.03.2022

Kabul Tarihi:

23.04.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Öz

Bu çalışmada, matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri belirlenen veri tabanlarında ve belirlenen anahtar kelimelerle yapılan aramalar sonucunda dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 17 çalışma üzerinden elde edilmiştir. Bu çalışmalardan ise 22 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Araştırmaya sadece Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizlerinde Comprehensive Meta-Analysis software (CMA) programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Hedges’ g katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü 2.063’tür. Bu bulgu matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin muazzam düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda matematik öğretiminde akademik başarının artırılması için mobil teknolojinin kullanılması önerilebilir.

Abstract

The current study examines the effect of mobile technology use in mathematics teaching on academic achievement. Accordingly, the meta-analysis method was employed. The data for this study was obtained from 17 reports that were found by searching for the determined keywords in the determined databases and met the inclusion criteria. In these studies, 22 different effect sizes were determined. Only studies carried out in Turkey were included in the study. The data were analyzed using Comprehensive Meta-Analysis software (CMA) software. The effect sizes were calculated as Hedges' g. The results obtained showed that the effect size of mobile technology use in mathematics teaching on academic achievement is 2.063. This finding indicates that mobile technology use in mathematics teaching has a significant impact on academic achievement. Based on the findings of the present study, mobile technology use can be recommended to increase academic achievement in mathematics.

Atıf: Öztıp, F. (2022). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.

Citation: Öztıp, F. (2022). Effect of mobile technology use in mathematics teaching on academic achievement: A meta-analysis study. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 66-81.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler bireylerin yaşamının her alanını etkilemektedir. Eğitim alanı da etkilenen bu alanlardan biri olmuştur. Yaşanan gelişmeler paralelinde dijital teknolojilerin ve özelde de mobil teknolojilerin eğitimde rolü giderek artmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler mobil teknolojileri öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla kullanmaktadırlar (Lamanauskas ve diğerleri, 2019; Mehta, 2016).

Omar ve Ismail (2020) mobil teknoloji entegrasyonunun görevleri gerçekleştirmek, vakit geçirmek ve iletişim kurmak için akıllı telefon, tablet, laptop ve notebook gibi mobil cihazların kullanımını ifade ettiğini belirtmişlerdir. Mobil teknolojinin geniş kullanım alanına sahip olması, zaman ile mekân bağımsızlığı ve taşınabilirliğinin dikkat çekici özellikleri olduğu vurgulanmaktadır (Omolafe, 2021). Mobil teknoloji, insanlık tarihinde en hızlı gelişen iletişim araçlarından biri olarak görülmektedir (Squires, 2017). Yokuş (2019) mobil cihazların öğrenciye verilecek bilgi miktarını azalttığı dolayısıyla bilişsel yükü azalttığı ve daha içselleştirilebilir bir öğrenme ortamı sunduğunu ifade etmektedir. Saran (2020) dijital mobil cihazların ulaşılabilirlik, kişiselleştirilebilirlik ve taşınabilirlik gibi niteliklerinin öğrenciler için sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmede, alıştırma ile uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesinde büyük bir potansiyel sunduğuna dikkat çekmektedir. Kışla ve Ekici (2020) mobil teknolojilerle desteklenen öğrenme etkinliklerinin üstbilişsel süreçleri de desteklediğini vurgulamaktadırlar. Mobil teknolojinin yaygın bir şekilde öğrenme ortamlarında kullanıldığı bir disiplinde matematik olmuştur. Matematik öğretiminde mobil cihazlar yaygın bir şekilde kullanılırken bu konu araştırmacıların ilgisini de çekmiş ve matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımı üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Açıkgül, 2019; Açıkgül ve Diri, 2020; Açıkgül ve Şad, 2021; Akkuş, 2021; Akman, 2019; Aktaş ve diğerleri, 2018; Altınışık, 2021; Altıok, 2020; Baş ve Ulum, 2019; Bolatlı ve Korucu, 2020; Çakır, 2019; Çetinkaya, 2019; Diri ve Açıkgül, 2021; Durgut, 2016; Ertekin, 2006; Gecu-Parmaksız ve Delialioğlu, 2019; Gecu-Parmaksız ve Delialioğlu, 2020; Genç ve diğerleri, 2017; Güleç ve Çoklar, 2021; İşçi ve Erduran, 2018; Kara, 2021; Karabay, 2020; Koca, 2012; Koparan ve Kaleli Yılmaz, 2020; Nygren ve diğerleri, 2019; Önür, 2008; Özdemir ve Özçakır, 2019; Öztürk ve Yıkılmış, 2020; Poçan, 2019; Poçan ve diğerleri, 2021; Şenel, 2019; Topraklıoğlu ve Öztürk, 2021; Yıldız, 2020; Yılmaz ve diğerleri, 2021). Yapılan araştırmalarda üzerinde durulan bir nokta ise matematik öğretiminde kullanılan mobil teknolojilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri olmuştur. Özellikle araştırmacıların eğitimin nihai hedeflerden biri olan akademik başarı üzerinde yoğunlaştığı ve matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi konusunu aydınlatmak istedikleri görülmektedir. Bu doğrultuda incelenen konu kapsamında yapılan farklı çalışmalarda ise farklı bulgulara ulaşıldığı genel olarak bir kanıya varılamadığı gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda incelenen konu kapsamında yapılmış çalışmaların istatistiksel yöntemlerle birleştirilerek analiz edilip bu konunun aydınlanmasının sağlanabileceği söylenebilir.

Alanyazında mobil cihazların öğretimde (Alkış ve Fındık Coşkunçay, 2018; Altunçekiç, 2020; Cevahir ve Özdemir, 2015; Gür ve Bulut Özek, 2021; Güzeller ve Üstünel, 2016; Kalınkara, 2021; Karagöz ve Şeref, 2021; Kates ve diğerleri, 2018; Kavaklı ve Yakın, 2019; Khan ve Gupta, 2021; Korucu ve Biçer, 2019; Özsarı ve Saykılı, 2020; Sönmez, 2019; Şeylan, 2018; Talan, 2020; Yıldız Avcı, 2018; Zengin ve diğerleri, 2018) ve matematik öğretiminde kullanımına (Crompton ve Burke, 2014; Fabian ve diğerleri, 2016; Güler ve diğerleri, 2021) ilişkin yapılmış olan araştırmaları sentezleyen çalışmalar yapıldığı göze çarpmaktadır. Türkiye’de matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımı üzerine yapılan meta-analiz çalışmalarına bakıldığında ise ilk olarak Güler ve diğerlerinin (2021) çalışması göze çarpmaktadır. Güler ve diğerleri (2021) yaptıkları meta-analiz çalışmasında yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar üzerinden mobil öğrenmenin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ayrıca Talan (2020) yurt içi ve yurt dışı alanda yapılan çalışmalar üzerinde mobil öğrenmenin öğrencilerin öğrenme performansı üzerindeki etkisinin incelediği meta-analiz çalışmasında ders moderatör değişkeni altında matematik dersinin etki büyüklüğünü incelemiştir. Sönmez (2019) Türkiye’de yapılan çalışmalar üzerinden mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelediği meta-analiz çalışmasında ders moderatör değişkeni altında matematik dersinin etki büyüklüğünü incelenmiştir. Fakat bu meta-analiz çalışmasında matematik dersine ilişkin 2 çalışma analiz edilmiştir. Görüldüğü üzere Türkiye’de matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların etkililiğini ortaya koyan tek bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmada da az sayıda çalışmanın meta-analizi gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de ulusal ve uluslararası yapılan sınavlarda akademik başarının en düşük olduğu derslerden biri matematiktir. Türkiye’de etkili matematik öğretiminin sağlanmasına dönük çalışmalara gerek duyulmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan bir çalışmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın ülkemiz matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının etkililiği hakkında fikir vermesi ve bu konuda yapılacak çalışmalara kılavuzluk etmesi bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda “Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analizde birçok çalışmaya ait nicel sonuçlar bir çatı altında toplanarak çalışmaların genel etkisi hakkında çıkarımlar yapılmaktadır (Beretvas, 2019; Sánchez-Meca ve Marín-Martínez, 2008; Tutar ve Erdem, 2020). Bu araştırmada belirlenen çalışmaların ön test ve son test verileri incelenerek

matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri TR dizin, Google akademik, Türk eğitim indeksi, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, ASOS indeks ve SOBİAD veri tabanlarından ulaşılan çalışmalar üzerinden 20 Şubat 2022 ile 25 Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bunun için öncelikle “matematik”, “mobil”, “mobil uygulama”, “taşınabilir”, “teknoloji”, “tablet”, “akıllı telefon”, “dizüstü bilgisayar”, “laptop”, “giyilebilir teknoloji”, “Sanal gerçeklik gözlüğü”, “Sanal gerçeklik başlığı”, “artırılmış gerçeklik”, “hesap makinesi”, “e kitap okuyucu” anahtar sözcükleri ve bu sözcüklerin İngilizce karşılıklarıyla yukarıda belirtilen veri tabanlarında arama yapılmıştır. Arama sonucunda listelenmiş çalışmalar arasından dâhil edilme ölçütlerine uyanlar incelenmiştir. Dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir: 1) Araştırmada matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarıya etkisinin incelenmesi 2) Araştırmanın lisansüstü tez ya da hakemli bir dergide yayımlanmış makale olması 3) Araştırmanın Türkiye’de yapılmış olması 4) Araştırmanın ön test ve son testin uygulandığı deneysel desende tasarlanması 5) Araştırmanın tam metnine ve meta-analiz için gerekli olan ortalama, standart sapma vb. istatistiki bilgilerine ulaşılabilmesi 6) Araştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere dönük olması. Belirtilen dâhil edilme ölçütlerine uyan 20 çalışma olmasına rağmen 3 çalışmanın aynı verileri barındıran yayından türetilmiş olması nedeniyle 17 çalışma bu araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmalardan ise 22 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Araştırmanın dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir:

Verilerin Analizi

Dâhil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalarından elde edilecek verilerin analizinde kullanılmak üzere bir kodlama formu hazırlanmıştır. Kodlama formunda çalışmaların künyeleri ve çalışmalara ait istatistiki bilgilere ilişkin alanlar yer almaktadır. Çalışmalara ilişkin veriler bu kodlama formu kullanılarak kodlanmıştır. Güvenirlik için kodlamalar iki farklı kişi tarafından yapılarak karşılaştırılmıştır. Herhangi bir görüş ayrılığına rastlanmamıştır.

Bu araştırmada etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Hedges’ g katsayısı kullanılmıştır. Etki büyüklükleri standart ortalama farkı temelinde hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Sawilowsky (2009)’in ortaya koyduğu ölçüt kullanılmıştır. Sawilowsky (2009)’e göre elde edilen 0.01 değeri çok küçük, 0.2 değeri küçük, 0.5 değeri orta, 0.8 değeri büyük, 1.2 değeri çok büyük ve 2.0 değeri ise muazzam etkiyi ifade etmektedir. Araştırmanın tüm analizlerinde Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda çalışmalara ait yayın yanlılığı, heterojenlik testi ve etki büyüklüğüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Yayın Yanlılığı Bulguları

Araştırmada yayın yanlılığının test edilmesi için Rosenthal Güvenli N yöntemi kullanılmıştır. Rosenthal N yöntemine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rosenthal Güvenli N yöntemi bulguları

Gözlemlenen çalışmalar için Z değeri	27.30636
Gözlemlenen çalışmalar için p değeri	0.00000
Alfa	0.05
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
Gözlemlenen çalışma sayısı	22
Güvenli N sayısı	4249

Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan analizler sonrasında Güvenli N sayısı 4249 olarak bulunmuştur. Bu sayı, çalışmada genel etkinin manidar olmaması için eklenmesi gereken çalışma sayısını göstermektedir. 4249 sayısı çok yüksek bir sayıdır. Bu çalışmanın dışında Türkiye’de matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini ele alan 4249 çalışmanın daha olmasının imkansız olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı veya yüksek bir yayın yanlılığından söz edilemeyeceği söylenebilir.

Heterojenlik Testi ve Etki Büyüklüğü Bulguları

Etki büyüklüğünün sabit etkiler mi yoksa rastgele etkiler tahminine göre mi sunulmasına karar vermede heterojenlik testleri kullanılabilir (Şen ve Yıldırım, 2020). Heterojenlik testine göre bireysel çalışma sonuçlarının homojen çıkması durumunda sabit etkiler modeli, heterojen çıkması sonucunda ise rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Dinçer, 2014). Heterojenlik için yapılan testin bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Heterojenlik testine ilişkin bulgular

Serbestlik derecesi (df)	Q değeri	I ² değeri	p
21	380.057	94.475	0.000

Araştırmanın heterojenliği için I², p ve Q değerleri incelenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere I² değeri 94.475 olarak çok yüksek ve p değeri ise anlamlı bulunmuştur (p<0.05). Ayrıca Q değeri ise 380.057 olarak ki-kare tablosundaki 21 serbestlik derecesine

karşılık gelen 32.671 değerinden büyük bulunmuştur. Üç farklı değer çalışmanın yüksek derecede heterojen özellik gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın analizinin rastgele etkiler modeline göre yapılmasında karar kılınmıştır. Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğü

Genel Etki büyüklüğü (g)	n	Standart hata	%95 Güven aralığı		P
			Alt sınır	Üst sınır	
2.063	22	0.263	1.548	2.579	0.000

Tablo 3 incelendiğinde analizler sonucunda çalışmalara ait genel etki büyüklüğü 2.063 olarak bulunmuştur. Standart hata 0.263, alt sınıf 1.548 ve üst sınır ise 2.579'dur. Bulgular matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin olumlu yönde ve son test lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Sawilowsky (2009)'ın etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre muazzam etkidedir. Çalışmaların bireysel olarak etki düzeylerinin sınıflandırması ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların etki düzeyine göre sınıflandırılması

Etki Düzeyi	Sayı
Çok Küçük	2
Küçük	-
Orta	3
Büyük	3
Çok Büyük	2
Muazzam	12

Tablo 4'te görüldüğü gibi matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerinde 2 çalışmanın çok küçük, 3 çalışmanın orta, 3 çalışmanın büyük, 2 çalışmanın çok büyük ve 12 çalışmanın ise muazzam düzeyde etkiye sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çalışmalara ait genel etki büyüklüğü 2,063 olarak bulunmuştur. Bulgular matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin olumlu yönde ve son test lehine olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarıyı arttırmadaki etkililiğinin muazzam düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamalar sonunda ön test puanlarına göre son test puanlarında bir

yükselme olması beklenen bir durumdur. Fakat bu yükselmenin muazzam düzeyde etkiyle sonuçlanmasından dolayı mobil teknolojilerin akademik başarıyı arttırmada belirgin ya da güçlü bir etkisinin olduğundan söz edilebilir. Güler ve diğerleri (2021) yaptıkları araştırmada geleneksel öğretime göre mobil öğrenmenin matematik dersi akademik başarısı üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da yine akademik başarı üzerinde mobil öğrenmenin dikkat çekici bir etkisinin olduğu görülmektedir. Matematik soyut yapıya sahip bir derstir (Heymann, 2003; Okigbo ve Osuafor, 2008). Mobil cihazların soyut matematiği somutlaştırmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Araştırmalar, mobil cihazların yanı sıra genel olarak dijital araçların matematik öğretiminde öğrenme çıktıları üzerinde olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır (Akçay ve diğerleri, 2021; Akın, 2022; Cai ve diğerleri, 2022; Çavuş ve Deniz, 2022; Fadda ve diğerleri, 2022; Harikrishnan ve diğerleri, 2019; Öztop, 2022; Ran ve diğerleri, 2022; Saygılı ve Çetin, 2021; Sun ve diğerleri, 2021; Toptaş ve Öztop, 2019; Ulum, 2022; Villena-Taranilla ve diğerleri, 2022). Dijital araçlar yardımıyla matematik konuları görselleştirilebilmekte ve zengin bir öğrenme süreci sağlanabilmektedir. Son yıllarda gelişen mobil cihazların da kullanılabilirdiği artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri de büyük ölçüde buna yardımcı olabilmektedir. Ayrıca mobil cihazların matematik dersi katılım ve motivasyonunu olumlu etkilediği (Atan ve Shahbodin, 2018) düşünüldüğünde matematik öğretiminde mobil cihaz kullanımının öğrenme-öğretme sürecini daha verimli hale getirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak bu araştırma matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerinde muazzam düzeyde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ally (2007) bugünün ve yarının öğrencilerinin devamlı hareket halinde olduklarına dikkat çekmiştir. Bu sebeple öğrencilerin günlük hayatında sıklıkla kullandıkları mobil cihazların öğretimde de kullanılmasının öğrencilerin alışkanlıklarına ve ihtiyaçlarına hitap edeceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin devamlı kullandıkları cihazları eğitimde de görmeleri onların derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda mobil teknolojilerin matematik öğretimine entegre edilmesi önerilebilir. Öğretmenler teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirerek mobil teknolojileri matematik öğretiminde daha etkili sonuçlar verecek şekilde kullanabilir. Her ne kadar mobil ya da dijital araçların matematik öğretiminde olumlu etkileri bulunmuş olsa da buz dağının görünmeyen yüzünün de hesaba katılması gerektiğinin altını çizmek gerekir. Diğer bir ifadeyle matematik öğretiminde dijital araç kullanımının dezavantajlarının da (Altıparmak ve diğerleri, 2021; Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu, 2021; Batdal Karaduman ve diğerleri, 2021; Çopur, 2022; Demir ve diğerleri, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Özçakır Sümen, 2021; Özdemir Baki ve Çelik, 2021; Özüdoğru ve Bulut, 2021; Şen, 2021; Şimşek ve Yaşar, 2022; Toptaş ve Öztop, 2021; Toptaş ve diğerleri, 2021) göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin evde matematik derslerine çalışırken olumsuz etkilerinin en aza indirilerek mobil cihazlardan faydalanmaları önerilebilir. Velilerin de bu noktada büyük bir sorumluluk alarak çocuklarını takip etmeleri ve yönlendirmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 566-587. <https://doi.org/10.17943/etku.566739>
- Açıkgül, K. & Diri, E. (2020). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerinin yeniliğin yayılması teorisi çerçevesinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 353-373. <https://doi.org/10.9779/pauefd.593656>
- Açıkgül, K. & Şad, S. N. (2021). High school students' acceptance and use of mobile technology in learning mathematics. *Education and Information Technologies*, 26, 4181-4201. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10466-7>
- Akçay, A. O., Karahan, E. & Bozan, M. A. (2021). The effect of using technology in primary school math teaching on students' academic achievement: a meta-analysis study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.32865/fire202172231>
- Akın, A. (2022). The effectiveness of web-based Mathematics instruction (WBMI) on K-16 students' mathematics learning: a meta-analytic research. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10931-x>
- *Akkuş, A. (2021). *Matematik eğitiminde mobil cihazlarda yer alan artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 702051) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Akman, E. (2019). *İlkokul matematik dersi kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi* (Tez No. 587141) [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, M., Bulut, G. G. & Aktaş, B. K. (2018). Dört işleme yönelik geliştirilen mobil oyunun 6. sınıf öğrencilerinin zihinden işlem yapma becerisine etkisi. *JRES*, 5(2), 90-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/612428>
- Alkış, N. & Fındık Coşkunçay, D. (2018). Mobil öğrenmenin kabulü: sistematik literatür incelemesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 571-589. <https://doi.org/10.17556/erziefd.440974>
- Ally, M. (2007). Mobile learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-4. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/451/926>
- Altınışık, M. (2021). *Dijital oyunların matematiksel kavram gelişimi ve öğretimsel nitelikler açısından incelenmesi* (Tez No. 665790) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Altıok, S. (2020). Artırılmış gerçeklik destekli simetri öğretiminin ilkökul öğrencilerinin

- akademik başarılarına etkileri ve öğrenci görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 177-200. <https://doi.org/10.17943/etku.622871>
- Altıparmak, K., Can, Ş. & Dur, E. (2021). Examination of classroom teacher's experiences regarding mathematics courses taught through distance education throughout the COVID-19 pandemic period. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 211-226. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.385>
- Altunçekiç, A. (2020). 2010-2020 yılları arasında mobil öğrenme çalışmalarının içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),1087-1104. <https://doi.org/10.17152/gefad.816555>
- Atan, M. & Shahbodin, F. (2018). Significance of mobile learning in learning mathematics. *MATEC Web of Conferences* 150, <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005049>
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Konyalıhatipoğlu, M. E. (2021). Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 235-262. <https://doi.org/10.53444/deubefd.895682>
- Baş, S. & Ulum, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisinin mobil oyun yardımı ile matematik becerilerinin geliştirilmesi. *2. uluslararası temel eğitim kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (s. 68- 71). Eğiten Kitap
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z. & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1493830>
- Beretvas, S. N. (2019). Meta-analysis. G. R. Hancock, L. M. Stapleton ve R. O. Mueller (Ed.) *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* içinde (s. 260- 268). Routledge.
- *Bolatlı, Z. & Korucu, A. G. (2020). Determining the academic achievement of students who use flipped classroom method supported by a mobile application and their views on collaborative learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 229-251. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1001778>
- Cai, Z., Mao, P., Wang, D., He, J., Chen, X. & Fan, X. (2022). Effects of scaffolding in digital game-based learning on student's achievement: a three-level meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09655-0>
- Cevahir, H. & Özdemir, M. (2015). Mobile learning researches towards individuals with disabilities: A content analysis between 2005 and 2015. *Istanbul Journal of Open and Distance Education*, 2(1), 31-40. <https://www.researchgate.net/publication/312016807>
- Crompton, H. & Burke, D. (2014). Review of trends in mobile learning studies in mathematics: a meta-analysis. M. Kalz ve diğerleri (Eds.), *Mobile as a mainstream—towards future challenges in mobile learning* içinde (s. 304–314). Springer.

- Çakır, Y. (2019). *İlköğretim matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması* (Tez No. 591262) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çavuş, H. & Deniz, S. (2022). The effect of technology assisted teaching on success in mathematics and geometry: a meta-analysis study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 358-397. <https://dx.doi.org/10.17275/per.22.45.9.2>
- *Çetinkaya, L. (2019). Mobil uygulamalar aracılığıyla probleme dayalı matematik öğretiminin başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 65-84. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8119>
- Çopur, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen matematik derslerinde materyal kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uleder*, 2(1), 99-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6274825>
- Demir, B., Kaleli Yılmaz, G. & Sert Celik, H. (2021). Teachers' attitudes and opinions on mathematics lessons conducted with distance education due to Covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22(4), 147-163. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002812>
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diri, E. & Açıkgül, K. (2021). Lise öğrencilerinin matematik öğrenmede mobil teknoloji kabul düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 494-516. <https://doi.org/10.17943/etku.943357>
- *Durgut, A. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencileri için eğitsel matematik oyunu geliştirilmesi ve başarıya etkisinin incelenmesi* (Tez No. 456152) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Ertekin, G. (2006). *Yapılandırmacı sınıf ortamında çemberde temel kavramların grafik hesap makineleri ile öğretimi* (Tez No. 183241) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fabian, K., Topping, K. J. & Barron, I. G. (2016). Mobile technology and mathematics: effects on students' attitudes, engagement, and achievement. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 77-104. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0048-8>
- Fadda, D., Pellegrini, M., Vivianet, G. & Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 304-325. <https://doi.org/10.1111/jcal.12618>
- *Gecu-Parmaksiz, Z. & Delialioğlu, O. (2019). Augmented reality-based virtual manipulatives versus physical manipulatives for teaching geometric shapes to preschool children. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3376-3390. <https://doi.org/10.1111/bjet.12740>

- *Gecu-Parmaksiz, Z. & Delialioğlu, Ö. (2020). The effect of augmented reality activities on improving preschool children's spatial skills. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 876-889. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1546747>
- Genç, E. D., Issı, H. N. & Yıldız, O. (2017). Matematik öğretili için nokta belirleme tekniğine dayalı bir mobil uygulama. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 3(1), 55-62. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/427282>
- Güleç, İ. & Çoklar, A. N. (2021). Investigation of the effectiveness of using qr code supported boks. *European Journal of Education Studies*, 8(5), 12-25. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3708/6344>
- Güler, M., Bütüner, S. Ö., Danişman, ř. & Gürsoy, K. (2021). A meta-analysis of the impact of mobile learning on mathematics achievement. *Education and Information Technologies*, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10640-x>
- Gür, D. & Bulut Özek, M. (2021). Mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.24315/tred.581539>
- Güzeller, C. O. & Üstünel, F. (2016). Mobil öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 528-561. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.54760>
- Harikrishnan, H., Halim, N. D. A., Harun, J. & Arjunan, S. (2019). Exploring the digital game-based elements in mathematics education: a meta-analysis review. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9A), 106-116. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071613>
- Heymann, H. W. (2003). *Why teach mathematics a focus on general education*. Kluwer Academic Publishers.
- İşçi, G. & Erduran, A. (2018). Ortaöğretim matematik derslerinde tablet pc kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mcbuefd/issue/54496/742591>
- Kalınkara, Y. (2021). Eğitimde mobil öğrenmeye yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 5(1), 86-103. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.933542>
- Kara, N. (2021). Eğitsel mobil matematik oyunu ile sınıf içi oyunlaştırma: bir durum çalışması örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 85-101. <https://doi.org/10.21666/muefd.764044>
- *Karabay, F. H. (2020). *Matematiksel problem çözmeye mobil uygulamalarla yapı iskelesi ve ipucu kullanımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yüklerine etkisi* (Tez No. 651991) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2021). Intellectual structure of mobile learning field: Bibliometric evidence from Turkey (2006-2020). *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 403-418. <https://centerprode.com/ojer/ojer0502/ojer-0502.pdf#page=289>
- Kates, A. W., Wu, H. & Coryn, C. L. S. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education*, (127), 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012>
- Kavaklı, A. & Yakın, İ. (2019). Mobil öğrenme: 2015 – 2019 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 251-268. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/898126>
- Khan, F. M. & Gupta, Y. (2021). A bibliometric analysis of mobile learning in the education sector. *Interactive Technology and Smart Education*. <https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2021-0048>
- Kışla, T. & Ekici, M. (2020). Mobil öğrenme teknolojisi. M. Erdem ve F. Sarsar (Ed.) *Dijital teknoloji aracılı düşünme öğretimi* içinde (s. 405-432). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kilit, B. & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1) 85–102. <https://doi.org/10.18506/anemon.803167>
- *Koca, E. (2012). *İlköğretim matematik etkinliklerinde hesap makinesi kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Tez No. 302794) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koparan, T. & Kaleli Yılmaz, G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının mobil öğrenme ile desteklenen öğrenme ortamına yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 109-128. <https://doi.org/10.19171/uefad.554184>
- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2019). Mobil öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 32-43. <https://doi.org/10.24315/tred.516911>
- Lamanauskas, V., Šlekienė, V., Gorghiu, G. & Pribeanu, C. (2019). Better learning and increased motivation to learn with mobile technology (devices): A preliminary study. *Gamtamokslinis ugdymas*, 16(2), 80-88. http://gu.puslapiai.lt/gu/wp-content/uploads/sites/2/journal/published_paper/volume-16/issue-2/ieUoUYGD.pdf
- Mehta, R. (2016). Mobile learning for education- benefits and challenges. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)*, 7(1), 75-83. https://www.academia.edu/23508495/MOBILE_LEARNING_FOR_EDUCATION-BENEFITS_AND_CHALLENGES
- Nygren, E., Blignaut, A. S., Leendertz, V. & Sutinen, E. (2019). Quantitizing affective data as project evaluation on the use of a mathematics mobile game and intelligent tutoring system. *Informatics in Education*, 18(2), 375–402. <https://doi.org/10.15388/infedu.2019.18>

- Okigbo, E. C. & Osuafor, A. M. (2008). Effect of using mathematics laboratory in teaching mathematics on the achievement of mathematics students. *Educational Research and Review*, 3(8), 257-261. <https://108.178.4.83/journal/ERR/article-full-text-pdf/F89D8283359.pdf>
- Omar, M. N. & Ismail, S. N. (2020). Mobile technology integration in the 2020s: the impact of technology leadership in the Malaysian context. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1874-1883. <https://pdfs.semanticscholar.org/4abc/4bb4444fea4b678978ef38144401916fc1e2.pdf>
- Omolafe, E. V. (2021). Primary educators experts' validation of the developed mathematics mobile application to enhance the teaching of mathematics in Nigeria primary schools. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education* 1(3), 157-166. <https://ejournal.upi.edu/index.php/AJSEE/article/view/38505/16040>
- *Önür, Y. (2008). *Effects of graphing calculators on eighth grade students' achievement in graphs of linear equations and concept of slope* (Tez No. 228643) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçakır Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul matematik dersleri nasıl işleniyor? bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(3), 662-674. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1878402>
- Özdemir Baki, G. & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320. <https://doi.org/10.51460/baebd.858655>
- *Özdemir, D. & Özçakır, B. (2019). Kesirlerin öğretiminde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 21-41. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.495731>
- Özsarı, G. & Saykılı, A. (2020). Mobile learning in Turkey: Trends, potentials and challenges. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 108-132. <https://doi.org/10.31681/jetol.670066>
- Öztop, F. (2022). İlkokul matematik öğretiminde dijital ve dijital olmayan oyun kullanımının etkililiği: bir meta-analiz çalışması. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 65-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2231065>
- Öztürk, H. Z. & Yıkılmış, A. (2020). Tablet üzerinde eş zamanlı ipucuyla sunulan nokta belirleme tekniği kullanarak rakam-nesne eşleme öğretiminde dokunarak rakamları öğrenelim yazılımının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 639-662. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.518651>
- Özüdoğru, G. & Bulut, A. S. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin COVID-19 pandemi döneminde matematik dersi deneyimleri. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, 1(1), 18-26.

<https://www.researchgate.net/profile/Guel-Oezuedogru/publication/357968197>

- *Poçan, S. (2019). *Mobil teknoloji destekli dikişsiz öğrenme ortamlarının 7. sınıf cebir ünitesinde öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri* (Tez No. 609098) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Poçan, S., Altay, B. & Yaşaroğlu, C. (2021). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımına yönelik veli görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 500-532. <https://doi.org/10.17679/inuefd.815348>
- Ran, H., Kim, N. J. & Secada, W. G. (2022). A meta-analysis on the effects of technology's functions and roles on students' mathematics achievement in K-12 classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 258-284. <https://doi.org/10.1111/jcal.12611>
- Sánchez-Meca, J. & Marín-Martínez, F. (2008). Confidence intervals for the overall effect size in random-effects meta-analysis. *Psychological Methods*, 13(1), 31– 48. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5014.pdf>
- Saran, M. (2020). Mobil öğrenme: Fırsatlar ve Zorluklar. K. Çağıltay ve Göktaş, Y. (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri teoriler araştırmalar eğilimler içinde* (s. 683-698). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599. <https://core.ac.uk/download/pdf/56683105.pdf>
- Saygılı, H. & Çetin, H. (2021). The effects of learning management systems (lms) on mathematics achievement: a meta-analysis study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 341-362. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1026534>
- Sönmez, N. (2019). *Mobil öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No. 578348) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sun, S., Else-Quest, N. M., Hodges, L. C., French, A. M. & Dowling, R. (2021). The effects of ALEKS on mathematics learning in K-12 and higher education: a meta-analysis. *Investigations in Mathematics Learning*. <https://doi.org/10.1080/19477503.2021.1926194>
- Squires, D. (2017). Augmented reality application classroom development: new technology and new media, education and intelligent classrooms. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 14 (1), 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269051.pdf>
- Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 71-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1645613>
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- *Şenel, H. C. (2019). *Comparing the effect of tablet, desktop, paper-pencil based drill practices on*

- spatial skills of vocational high school students* (Tez No. 574802) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şeylan, F. (2018). *Mobil öğrenmenin akademik başarıya etkisi üzerine yapılan deneysel çalışmaların karşılaştırılması* (Tez No. 531268) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, N. & Yaşar, A. (2022). Matematik öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan öğretime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 58-92. <https://doi.org/10.54637/ebad.1030364>
- Talan, T. (2020). The effect of mobile learning on learning performance: a meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 79 – 103. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.1.006>
- *Topraklıoğlu, K. & Öztürk, G. (2021). Teaching geometry through augmented reality activities using three-dimensional modelling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1325-1342. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a125587f-1051-4d95-9274-6d59e7dde301%40redis>
- Toptaş, V. & Öztop, F. (2019). Matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. 2. uluslararası temel eğitim kongresi tam metin bildiri kitabı içinde (s. 1075-1085). Eğiten Kitap
- Toptaş, V. & Öztop, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksikleri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2169456>
- Toptaş, V., Usluoğlu, B. & Şengün, G. (2021). Opinions and suggestions of classroom teachers in online mathematics education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 880-895. <http://doi.org/10.31681/jetol.982704>
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve -spss uygulamaları-*. Seçkin Yayıncılık.
- Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10740-8>
- Villena-Taranilla, R., Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero, J. A. (2022). Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100434>
- Yıldız, Y. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğreniminde mobil öğrenme kabullerinin incelenmesi* (Tez No. 653849) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız Avcı, Z. (2018). *Mobil öğrenme araştırmaları ve uygulamalarına ilişkin bir meta analiz çalışması* (Tez No. 511348) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, A., Ustun, A. B. & Guler, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 6(2), 98-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/67649/1005686>

Yokuş, G. (2019). Mobil öğrenme. T. Yanpar Yelken (Ed.) *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 99-118). Anı Yayıncılık.

Zengin, M., Şengel, E. & Özdemir, M. A. (2018). Eğitimde mobil öğrenme üzerine araştırma eğilimleri: Türkiye örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(1), 18-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/464086>

*Meta-analize dâhil edilen çalışmaların başında * işareti bulunmaktadır.*



Derleme • Review



Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma¹

A Conceptual Study on Childhood Psychic Traumas

Eser KARAL^{2a}

^aPsikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak, Türkiye

ORCID: 0000-0002-0234-235X

karaleser@hotmail.com

Hasan ATAK^b

^bProf. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5637-2186

sternum_001@hotmail.com

Anahtar Kelimeler:

- 1.Travma
- 2.Çocukluk çağı ruhsal travmaları
- 3.İstismar
- 4.İhmal

Öz

Çocukluk çağı, yaşam dönemleri arasında kritik bir öneme sahiptir. Diğer yaşam dönemlerine göre çocukluk çağı yaşantılarının, birey üzerindeki etkisi daha örseleyici olabilmektedir. Bu dönemde yaşananlar çocukluk çağı dönemi sınırlarını aşmakta sonraki yaşam dönemlerinde de etkisini göstermektedir. Bireyi farklı gelişim alanlarında engelleyen ve kesintiye uğratan travmanın insanlık tarihi kadar eski bir geçmişi vardır. Farklı alanlarda incelenen travma kavramı artık günümüzde daha sık incelenen güncel bir konu haline gelmiştir. Toplumda meydana gelen travma sayısının artmasıyla birlikte travma, ciddi bir toplum sorununa dönüşmüştür. Travma literatürde fiziksel, ruhsal, doğal, insan eliyle gerçekleşen, bireysel, toplumsal, tekil ve süregelen travmalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Yaşamın her döneminde ortaya çıkabilen travma, çocukluk döneminde bireyin sağlıklı gelişimini engelleyen ve zarar görmesine neden olan yaşantılara maruz kalması çocukluk çağı travması olarak tanımlanmıştır. Çocuk istismarı ve ihmali çocukluk çağı travmalarını oluşturmaktadır. Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar üzere dört başlıkta ele alınır. Çocuk ihmali ise; fiziksel ve duygusal ihmali şeklinde incelenmektedir. Çocukluk çağı travmaları; çocuğu fiziksel, duygusal ve cinsel yönden etkilemekle birlikte ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerini gösteren birçok araştırma mevcuttur. Bu kapsamda çocukluk çağı ruhsal travma kavramı literatür taraması yapılarak açıklanmıştır.

Keywords:

1. Trauma
2. Childhood mental traumas
3. Exploitation
4. Neglect

Abstract

Childhood has a critical importance among life periods. Compared to other life periods, the effects of childhood experiences on the individual can be more traumatic. The effect of what is experienced in this period goes beyond the childhood period and shows its effect in later life periods. Trauma, which hinders and interrupts the individual in different developmental areas, has a history as old as the history of humanity. The concept of trauma, which is examined in different fields, has become an up-to-date topic that is examined more frequently today. With the increase in the number of traumas occurring in the society, trauma has turned into a serious social problem. Trauma has been classified in the literature as physical, mental, natural, human-induced, individual, social, singular and chronic traumas. Trauma that can occur in all periods of life, exposure to life that prevents the healthy development of the individual and causes

¹ Bu makale, ilk yazarın Prof. Dr. Hasan ATAK danışmanlığında hazırladığı "Tek Eşli ve Çok Eşli Ailelerde Yaşayan Ergenlerde Öz-Yeterlik, Öznel İyi Oluş ve Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları" adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

harm during childhood is defined as childhood trauma. Child abuse and neglect constitute childhood traumas. Child abuse; It is handled under three headings as physical, emotional, sexual and economic abuse. **Child** neglect; examined as physical and emotional neglect. Childhood traumas; there is a lot of research that shows the negative effects on mental health, although it affects the child physically, emotionally and sexually. In this context, the concept of childhood mental trauma is explained by literature review.

Geliş Tarihi:

05.05.2022

Kabul Tarihi:

16.05.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Atf: Karal, E. ve Atak, H. (2022). Çocukluk çağı ruhsal travmaları üzerine kavramsal bir çalışma. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 82-103.

Citation: Karal, E. ve Atak, H. (2022). A Conceptual Study on Childhood Psychic Traumas. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 82-103.

Giriş

Travma; insanın dünya üzerinde var olduğu andan beri bilinen, insanlık tarihi kadar eski geçmişi olan bir kavramdır. Günümüzde, insan eliyle ve ya doğal kaynaklı ortaya çıkan travmaların yaşanması giderek artmıştır (Özen, 2018). Yaşanılan bu travmatik olayların toplumun büyük bir kesimini etkilemesi üzerine ciddi bir toplum sağlığı sorunu haline gelmiştir (Pfefferbaum ve ark., 2014).

Travma kavramı, fiziksel travma dışında geçmişte sınırlı bir şekilde kullanılmıştır (Jones, 2017). Ayrıca travmanın farklı alanlarda da kullanıldığı görülmektedir. Tıp alanında; kafatası travması gibi kemik ve ya doku hasarları gibi fiziksel yaralanmaları tarif etmek için kullanılabilirdiği gibi ruhsal ve duygusal alanda ise; bireyin düşünmesinde, hissetmesinde ve algılamasında, hafızasında ve ya hayal kurmasında uzun bir vadede ya da belli dönemlerde işlevlerinde kısıtlanma, işlev görmeme durumunda kullanılmaktadır (Ruppert, 2008).

1.Travmanın Tarihçesi

İnsan hayatı gibi uzun bir tarihe sahip olan travmanın 18.yüzyıla kadar psikolojik etkilerinin olmadığına inanılmaktadır. Psikolojik sorunların kökeninde; bireyin hastalığa olan yatkınlığı ya da zihinsel bir probleminin olduğu, ego savunma mekanizmalarının zayıf, kişinin biyolojik kökenli rahatsızlığının olduğu kısacası kişinin kendinden kaynaklanan bir probleminin olduğu düşüncesi görülmektedir (Jones ve Wesley, 2005). Tarihte yaşanan savaşlar, bu düşüncenin değişmesinde önemli derecede etkili olmuştur. Travmatik olayların sadece fiziksel zararla sınırla kalmadığı, psikolojik etkilerinin de olabileceği düşüncesi 1870 yılında Fransa ve Prusya arasında geçen savaştan sonra oluşmaya başlamıştır (Kardiner, 1959; akt., Kokurcan ve Özsan, 2012). Savaş sonrası askerlerin psikolojik problemlerinin ortaya çıkması dikkatleri çekmiştir (Veith, 1977). Fiziksel belirtilerle varlığını gösteren travmanın psikolojik etkilerinin de olabileceği düşünülmüş ve travmanın psikolojik etkileri incelenecek önemli bir konu haline gelmiştir. İlk defa travmanın fiziksel hasar dışında psikolojik belirtilerinin de olabileceği düşüncesi oluşmuştur. Askerlerin savaş sonrasında az tepki vermesi, savaşta yaşadıkları durumları tekrar yaşıyormuş hissi ve askerlerin savaşa katılmadan önce kendilerini mutlu eden etkinliklere olan ilgisiz tutumları, onlara ilk kez "travmatik nevroz" tanısının konulmasına neden olmuştur (Norman, 1989). Daha sonra Birinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu korkular ve yaşanan ölümler, bireyler üzerinde ruhsal etki bırakmış, "bomba şoku" ve "savaş bulanımı" olarak adlandırılan savaş nevrozlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Oktay, 2016). Benzer şekilde İkinci Dünya Savaşı'nın askerler üzerindeki etkiler, "muharebe yorgunluğu" ve "savaş nevrozu" şeklinde

tanımlanmıştır. Savaş toplanma kamplarındaki bireylerde; uyku bozukluğu, kâbus görme, anlamsız hareketler, kaygı bozukluğu ve farklı fobiler görülmüş, buna “Toplanma Kampı Sendromu” denilmiştir (Battal ve Özmenler, 1997).

1941 tarihinde Coconut Grove adındaki gece kulübü yangınından sonra bireylerde ortaya çıkan travmadan kaynaklı bazı semptomlar gözlenmiştir (Lindeman, 1944). Bu semptomlar, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) olan DSM-I ‘de yer almıştır (Oktay, 2016). Vietnam Savaşı’na kadar muharebelerin birey üzerindeki uzun süreli psikolojik etkileri sistematik ve geniş kapsamlı olarak ele alınmamıştır. Vietnam Savaşı (1955-1975) sonrasında bu konuya yönelik çalışmalar savaştan soğumuş askerlerin örgütlü çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Savaştan etkilenen ve psikolojik travmaya maruz kalmış savaş gazilerine destek olmayı ve savaşın etkileri hakkında farkındalığı arttırmayı amaçlayan örgütler kurulmuştur (Turnbull, 1998). Bu örgütlenmeler psikiyatrik araştırmalar yapılmasında önemli rol oynamış ve psikiyatristler travma konusuyla yakından ilgilenmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar muharebeye maruz kalmayla travma sonrası oluşan psikiyatrik bozuklukların doğrudan ilişkisini göstermiş ve bu çalışmaların sonucunda travma sonrası stres bozukluğunun ana hatları belirlenmiştir (Gerson, 1992,). Ruhsal travma çalışmalarının kadın hareketleriyle birlikte hız kazandığı görülmektedir. 1970-1980’li yıllarda bazı sivil toplum kuruluşları aile içi şiddet ve cinsel istismarı ortaya çıkarmıştır, özellikle feminist gruplar bu hareketin önderliğini üstlenmiş, toplumda yaşanan cinsel saldırı ve şiddet olaylarının da benzer şekilde etkilerinin olduğu ve benzer sendromlara yol açtığı anlaşılmıştır (Moscarello, 1990).

Savaş sonrası süreçlerden sonra savaşla bağlantılı psikopatolojinin nedenlerini açıklamak için ilk kez DSM-I’de önemli bir fiziksel eksikliğe ya da çok yüksek düzeyde duygusal strese neden olan bir olaya karşılık gelen (Çolak, Kokurcan ve Özsan, 2010) “Büyük Stres Tepkisi” tanısına yer verilmiştir (Monson ve Friedman, 2018). DSM-II’de ise; “Geçici Durumsal Bozukluk” olarak tanımlanmıştır. Zorlu yaşam olaylarına “travma” denilmesi ise; ilk defa DSM-III ile olmuştur (APA, 1980). DSM-IV’ e göre yapılan tanıma göre travma, “bir ölüm ya da ölüm tehdidi, ağır bir yaralanma ya da kendisini ya da başkalarının fiziksel bütünlüğüne bir tehdit olayı yaşamış, böyle bir olaya tanık olmuş ya da böyle bir olayla karşı karşıya gelmiş ve aşırı korku çaresizlik ya da dehşete düşme” sonucunda oluşan bir durum olarak tanımlanmıştır (Özten ve Hızlı Sayar, 2015). Travma, DSM-V’e kadar anksiyete bozukluğu kapsamında ele alınırken DSM-V’te travma ve stres kaynağı ile ilişkili bozukluklar kısmında akut stres bozukluğu ve uyum bozukluğu ile birlikte ele alınmıştır (APA, 2013).

Travma kelimesi, Ruppert (2014) tarafından “yaralanma” ve “zarar görme” olarak ele alınmış, bireyin yaşantısında farklı gelişim alanlarında psikolojik, bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak engellenmesi ve kesintiye uğraması olarak açıklanmıştır. 19. Yüzyılda tıp sözlüğüne giren travma, Türkçe sözlüğünde birbirinden farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dış bir etken nedeniyle herhangi bir dokunun ve organın zarar görmesine neden olan, yapısını bozan yara olarak tanımlanabildiği gibi, bireyin hayatında psikolojik ve fiziksel yaralanmaya neden olan yaşantı olarak da açıklanmaktadır (Parman, 2017). Travma, bireyin beden bütünlüğünü ve ruhsal yapısını önemli derecede yaralayan durumlar olarak tanımlanabilir. Terr (1991) ise; travmanın Yunancada “yara” kelimesine karşılık geldiğini, kişiye ağır gelen baş edemediği ve kişilik bütünlüğünü bozan olaylar olarak açıklamıştır. Travmayı, fiziksel

travma ve ruhsal travma olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanabilir. Fiziksel travma, bireyin dışarıdan bir müdahale sonucu zarar görmesi iken ruhsal travma ise; bireyin yaşadığı yoğun travma sonucunda olaylarla baş edememesi ve ruhsal olarak etkilenmesidir.

Travma, farklı şekillerde sınıflandırılmakla birlikte Aker (2012) tarafından; insan eliyle ortaya çıkan olaylar, doğal yollarla meydana gelen afetler ve kazalar olmak üzere 3 farklı grupta toplanmıştır. Yapılan sınıflandırmanın yanında kişinin yakınlarından birinin ölümü, kaza geçirmesi veya uzuv kaybı yaşaması şeklinde olan *bireysel travmalar*; savaş, depresyon, sel gibi doğal afetleri kapsayan *toplumsal travmalar*; saldırıya uğramak, insan yaşamını tehlikeye sokan ortamda bulunma ve ya soygun gibi *tekil travmalar*; sürekli işkence görmek, süregelen ev içi şiddet olayları ve sürekli istismar durumlarını kapsayan *süreğen travmalar* şeklinde sınıflandırmak da mümkündür (Aker, 2012; Gölge, 2005). Korn (2009) ise; travmayı Büyük Travma ve Küçük Travma şeklinde ayıran araştırmacıların olduğunu belirtmektedir. Kişiyeye yapılan ve şok etkisine neden olan fiziksel ve cinsel saldırıları büyük travma; süreğen aşışılma ve ihmellere küçük travma denilmiştir.

2. Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları

Travmatik olaylar, yaşamın her döneminde ortaya çıkabilmekte olup çocukluk döneminde daha örseleyici olabilmektedir. Bir yetişkinin 0-18 yaş aralığındaki bir çocuğa zarar verecek yaşantılara maruz bırakılması, çocukluk çağı travması olarak tanımlanabilir. Çocukluk çağı ruhsal travmaları, bireyin çocukluk döneminde meydana gelen, bireye acı veren kötü yaşantıları kapsamaktadır (Öztürk, 2011). Çocukla ilk temas kuran kişiler, anne baba ve çocuğun bakımını üstlenen bakıcılarıdır. Bu bireyler, bazen çocuğun sağlıklı gelişimini olumsuz etkileyecek davranışlarda bulunabilmektedir. Çocuğa fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan zarar veren cezalar, fiziksel ve cinsel saldırılar, aile içi istismar, çocuğun beslenme, bakım ve eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanmaması şeklindeki ihmaller olabilmektedir. Yaşanılan bu ihmal ve istismar olayları çocuğun sağlığını ve güvenliğini tehdit etmekle birlikte çocuğa birçok açıdan (fiziksel, duygusal, psikolojik, cinsel ve sosyal) zarar vermektedir. Birey üzerindeki etkisi sadece çocukluk dönemi ile sınırlı kalmayan bu olumsuz yaşantılar, yetişkinlik döneminde de etkisini göstermektedir (Lamont, 2010). Çocukluk döneminde olumsuz şemaların oluşmasına neden olan yaşantıların, yetişkinlik döneminde varlığını sürdürmekte ve bireyin psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına neden olabilmektedir (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009; Young ve ark., 2003).

Çocukluk çağı ruhsal travmaları konusunda tarih boyunca çok fazla sayıda vaka olmasına rağmen son yüzyılda literatür oluşmasıyla birlikte araştırılan bir konu haline gelmiştir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Kempe 1961 yılında "Hırpalanmış Çocuk" terimini kullandıktan sonra uzmanlar, konuya ilgi göstermeye başlamışlardır (Runyan ve ark., 2002). Daha sonra Kempe ve Helfer (1972), çocuk istismarı kavramını, çocuğa bakmakla sorumlu olan anne-baba ve bakıcının çocuğa karşı sorumluluklarını ihmal edip yerine getirmemesi, çocuğa istemli bir şekilde zarar verici davranışlarda bulunması şeklinde açıklamıştır (Akt: Kar ve Dokgöz, 2017). Bunların yanında çocuğun annesini ya da babasını kaybetmesi, şiddet olayını görmesi, kaza deneyimi, göç ve doğal afetleri yaşaması çocukluk çağı ruhsal travmalarının kökenini oluşturmaktadır (Herman, 1992). Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi ise konuyla ilgili önemli bir diğer gelişme olarak görülmektedir (Kara ve ark, 2004).

Çocukluk çağı ruhsal travmaları, çocuk istismarı ve çocuk ihmali şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere üç başlıkta,

çocuk ihmali ise; fiziksel ve duygusal ihmal olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir (Runyan ve ark., 2002). İstismar, 18 yaş altında bulunan bireylerin, gelişimlerine zarar veren davranışlar bütünü iken ihmal ise; kişinin fiziksel ve duygusal olarak ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi ve karşılanmaması olarak açıklamıştır (Güner Yöyen, 2017). Çocuk ihmali ve istismarı, çocuğa bakan anne-baba ve bakımından sorumlu yetişkinin, çocuğun gelişimini birçok yönden (fiziksel, duygusal, psikolojik) olumsuz etkilemesi, engellemesi ya da sınırlandırması şeklinde açıklanır (Özgentürk, 2014).

2.1. İstismar

İstismar, insanın doğduğu andan itibaren farklı ortamlarda ve boyutlarda kendisini gösteren, ciddi bir toplum sağlığı sorudur. Bu yüzden çocuk istismarı, tarih boyunca gözlemlenmiş ve var olmuştur. Ciddi bir sorun olmasının yanında istismara, kalıcı bir çözüm bulunması noktasında da bir o kadar yetersiz kaldığı söylenebilir. 1860'larda ilk tıbbi tanımı yapılan çocuk istismarı kavramının uzun bir tarihsel geçmişinin olduğu bilinmektedir. Aynı zamanlarda Adli Tıp Profesörü olan AmbresTarieu, dövüldükleri için ölen çocuklar üzerinde otopsi yapmış ve çocuklarda fiziksel ve cinsel istismara dikkat çekmiştir (Acehan ve ark., 2013). Çocuk istismarı; çocuğun sağlığına zarar veren, yaşamında travma yaratan önemli bir sağlık sorunudur (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002). Çocuk istismarının, çocuğun yakın çevresi tarafından tekrarlanabilir bir şekilde uygulanması; adlandırılmasını zorlaştıran, tedavi sürecinin uzamasına neden olan en önemli noktalardır (Küçük, 2012). Genel bir ifadeyle istismar, çocuğa bakmakla yükümlü kimseler (anne, baba, bakıcı vb.) tarafından çocuğun farklı gelişim alanlarına (fiziksel, zihinsel, psiko-sosyal) zarar veren tutum ve davranışlardır (Polat, 2007).

2.1.1. Fiziksel İstismar

Ebeveynlerin küçük yaşlardan itibaren fiziksel şiddeti bir disiplin aracı olarak kullanması, toplumda fiziksel istismara çok fazla rastlanmasına neden olabilmektedir. Çocuğun erken yaşta maruz kaldığı fiziksel şiddetin, hem fizyolojik hem de psikolojik hasarlara neden olabilecek etkilerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca fiziksel istismar, çocuğun bedeninde gözle görülebilir somut hasarlar bıraktığı için en çok karşılaşılan istismar türüdür (McCoy ve Keen, 2014).

Çocuğa zarar vermek için istemli bir şekilde yapılan eylemler, fiziksel istismar olarak tanımlanabilir. Kulaksızıoğlu (2001) fiziksel istismarı, yetişkin bir bireyin 0-18 yaş aralığındaki bir çocuğa fiziksel olarak zarar vermesi olarak tanımlamıştır. Kaplan (1996) ise; aynı yaş aralığındaki bireylerin kendilerinin bakımından sorumlu olan kişi veya kişiler tarafından fiziksel olarak zarara uğratılması, yaralanması ya da yaralanmasına neden olacak biçimde şiddet görmesi olarak tanımlamıştır. Çocuğa bakmakla sorumlu olan bireylerin kasten çocuğu ihmal etmeleri sonucunda yaşanan kazalar da fiziksel istismar olarak değerlendirilir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004; Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), genel bir tanımlamayla fiziksel şiddeti, kişinin kasıtlı bir şekilde çocuğa fiziksel olarak güç kullanması ve bunun sonucunda çocuğun sağlığının, yaşamının, gelişiminin ve onurunun zarar görmesi ve ya zarar görebilmesi olarak tanımlamıştır (WHO, 2002).

Fiziksel istismar kapsamında ele alınan fiziksel şiddet (sarsmak, vurmak, ısırarak, yakmak, boğmak vb.) bir ceza yöntemi ve disiplin aracı olarak kullanılabilir (Jain, 1999; Runyan ve ark, 2002; Who, 2006). Fiziksel istismarda, çocuğa karşı yapılan zarar verici

hal ve hareketlerin çocuğun bedeninde iz bırakıp bırakmamasına bakılmaz (Hancı, 2002). Fakat fiziksel şiddet sonucunda çocuğun vücudunda morluklar ve yanmalar, kemiklerde kırıklar, beyinde ve gözde olabilecek hastalıklar, zehirlenme olayları, iç kanama yaşanması ve çocuğun gelişimde geriliklerin olması görülebilmektedir (Polat, 2001; Pelcovitz ve ark. 2000). Howe (2005), çocuk istismarı sonucunda meydana gelen ölümlerin %50'den fazlasında fiziksel istismara rastlandığını ve en sık görülen ölüm nedeninin kafa travmaları olduğunu aktarmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), paylaştığı rapor sonucunda dünyadaki yetişkin bireylerin %22,6'sının çocukluk döneminde fiziksel istismara uğradığını açıklamıştır. Türkiye'deki çocukların fiziksel olarak istismar edilme oranı ise; %43 olarak paylaşılmıştır (UNİCEF, 2010). Bilir ve arkadaşları (1991) tarafından ülkenin farklı bölgelerinde erkeklerin %62,9'u kızların %62,4'ü anne ya da babaları tarafından cezalandırılmakta, fiziksel istismara uğratılmaktadır. 50.000 çocukla yapılan çalışmada Aynı şekilde Türkiye'de lise öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada katılımcıların %13,5'nin fiziksel istismar yaşadığı saptanmıştır (Zoroğlu ve ark., 2001). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), çocuk istismarı vaka sayısının her yıl 700.000 olduğu bilinmektedir (Caren, 2017). Ayrıca ABD'de çocuğa bakan kişi tarafından uygulanan istismar sonucu, 1200-1500 çocuğun her yıl öldüğü ve ölenlerin %52'sinin fiziksel şiddet kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır (Yanık ve Özmen, 20002). Yapılan bir meta-analiz araştırmasında fiziksel istismarın ülkeler bazında karşılaştırıldığında %54 ile Güney Amerika en yüksek orana sahipken %14 ile Avustralya en düşük orana sahip olmuştur (Stoltenborgh ve ark., 2013).

Fiziksel istismar, en çok rastlanan istismar türü olmasına rağmen istismar yerine "kaza" şeklinde kayıt altına alınmasından dolayı raporlarda açıklanan oranlardan daha fazla olmaktadır (Kaplan ve ark., 1999). Fiziksel istismar olayları cinsiyet açısından ele alındığında çocuğun istismara maruz kalma durumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını fakat erkeklerin daha sert cezalar aldığı, fiziksel istismarın görülme sıklığının en çok 4-8 yaşlarında olduğu ve 12-18 yaşlarında azaldığı belirtilmektedir (Alkan Çiçek, 2011). Fiziksel istismarın çocukluk döneminde daha çok anne tarafından, ergenlik döneminde ise baba tarafından daha fazla uygulandığı görülmektedir (Kaplan, 1996).

Literatürde fiziksel istismar ile ilgili bazı sendromlara rastlamak mümkündür. Bunlardan ilki "Sarsılmış Bebek Sendromu" dur. Christian ve Block (2009) sarsılmış bebek sendromunun 5 yaşa kadar görülebildiğini fakat en fazla 2 yaşın altında görüldüğünü belirtmiştir. Bu sendrom, yeni doğan çocuğun refleks sonucu ağlaması, çocuğun bakımını üstlenen kişinin buna öfkelenmesi ile birlikte çocuğu hırpalaması, sallaması ve sarsması, çocukta ölüme varılabilen zarar verici fiziksel hasar olarak açıklanabilir (Şahin ve Taşar, 2012). Fiziksel istismar sonucu oluşan diğer bir sendrom ise; Polle Sendromu olarak da bilinen "Munchausen Sendromu" dur. Bu sendrom, çocuğun bakımını yapan anne ya da babanın, çocuğun hasta olamamasına, bir rahatsızlığı bulunmamasına rağmen çocukta fiziksel bir rahatsızlık olduğunu belirtip sürekli olarak doktor muayenesi için hastaneye götürmesidir (Tiryaki ve Baran, 2017). Gerçekte çocukta herhangi bir hastalık olmamasına rağmen, çocuğa gereksiz yere müdahale edilmekte ve tetkik yapılmaktadır.

Fiziksel istismar ile ilgili literatür tarandığında, ailede meydana gelen fiziksel istismara, duygusal istismarın ve ihmalin de eşlik ettiği görülmektedir (Mash ve Wolfe, 1991). Bu bağlamda aile içi fiziksel istismarın diğer ihmal ve istismar türlerini de beraberinde getirdiği söylenebilir. Fiziksel istismar, çocuğa fiziksel olarak zarar vermesinin yanında çocuğun psikolojik bütünlüğünü de parçalamaktadır (Howe, 2005). Fiziksel istismara

uğrayan çocuğun, bilişsel-sosyal ve davranışsal problemler yaşadıkları görülmüştür (Bahar ve ark., 2015; Taner ve Gökler, 2004). Bilişsel becerilerde problem yaşayan çocuk, eğitim hayatında da akademik sorunlar yaşamaktadır (Gökler, 2002). Fiziksel istismar, çocuğun sosyal ilişkilerinde başarısız olmasına, sağlıksız ve yüzeysel bir ilişki kurmasına, duygularını ifade edememesine ve öfke davranışları göstermesine neden olabilmektedir (Kaplan, 1999). Fiziksel istismar vakaları incelendiğinde karşılaşılan en önemli sorunların başında saldırganca davranışlar ve suç işlemeye yatkınlık olmaktadır (Lewis, 1992). İçedönük bir kişilik oluşturan bireyin saldırgan davranışlara yatkınlığı bulunmaktadır (Tıraşçı ve Gören, 20007). Bütün bunların yanında fiziksel istismara uğrayan çocuklarda özellikle ergenlik döneminde intihar düşüncelerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Tackett, 2002; Zoroğlu ve ark., 2001). Ayrıca bu çocuklarda karşıt gelme bozukluğunun olduğu da görülmektedir (Livingston, 1987).

2.1.2. Duygusal İstismar

İstismar türleri arasında fark edilmesi en zor türlerden biri olan duygusal istismarın, fiziksel bir belirti olmadığı için tanımlanmasının da oldukça güç olduğu söylenebilir. Bu istismar türü; aşağılayıcı ve tehdit içerikli sözler, küfür ve cezaları kapsamaktadır (Butchart, 2006; Polat, 2017; Taner ve Gökler, 2004). Fiziksel bir müdahalenin olmadığı fakat ağır cezaları ve tehditleri kapsayan sözel istismarlar, duygusal istismar olarak tanımlanmıştır (Glasser, 2002). Farklı gelişim alanlarında (bilişsel, gelişimsel, duygusal, davranışsal ve ruhsal) birey üzerinde ciddi sorunlara yol açan duygusal istismar, çocuğun bakımından sorumlu birey ya da anne-baba tarafından yapılan hatalı davranışları içermektedir (Ulloa-Flores ve Navarro-Machuca, 2011). Duygusal istismar, vakalarına diğer istismar türleri de eşlik edebilmektedir (Hornor, 2011).

Çocuğa duygusal ve psikolojik olarak zarar verecek, olumsuz etkilenmesine neden olacak her türlü sözlü ya da sözsüz davranışa, alay ve sözlü tehdite maruz kalması, çocuğun ihtiyacı olan ilgiyi görmemesi, sevgiden mahrum kalması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Öztürk ve Uluşahin (2016) duygusal istismarı, sürekli bir şekilde çocuğu olumsuz etkileyecek ve duygusal gelişimine zarar verecek olan davranışlar bütünü olarak belirtilmektedir. UNİCEF (2010), Türkiye'deki 7-18 yaşlarındaki çocukların %49'unun duygusal istismara uğradığı açıklanmıştır. Bahar ve ark. (2009), Türkiye'deki çalışmalarda, istismar türleri arasında duygusal istismarın %78 oranla ilk sırada olduğunu belirtmiştir. Zoroğlu ve Şar (2001), çalışmasında çalışma grubunun %15,9'unun duygusal istismar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca başka çalışmada, Çocuk Koruma Birimine gelen 215 vakanın %21,4'ünde duygusal istismara rastlanmıştır (Örsel ve ark., 2011). Çocuklukta 6 yaştan başlayıp adolesan dönemine kadar devam ettiği bilinen duygusal istismarın, kız ya da erkekler arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Dağlı ve İnanıcı, 2011; Kütük ve Bilaç, 2017; Taner ve Gökler, 2004).

Fiziksel bir müdahale olmadan gerçekleşen duygusal istismarın bireyin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kişinin hem fiziksel gelişimini hem de zihinsel gelişimini olumsuz etkileyebilmekte, bireyin dikkatini toplayamamasına ve öğrenmede güçlük yaşamasına neden olabilmektedir. İstismara uğrayan bireylerin benlik algısının düşük olduğu, iletişimde ve kişilerarası ilişki kurmada problem yaşadığı, saldırgan davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda duygusal istismarın kişilik üzerinde olumsuz etkileri görülmektedir (Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011). Veltkamp ve Miller

(1994), bu istismar türünün fiziksel belirtilerinin olmadığını fakat bireyin fiziksel olarak gelişiminde gecikmeye ve genel gelişiminde bozukluğu neden olduğunu açıklamıştır.

Özetle, diğer istismar türleri gibi duygusal istismar da bireyin çocukluk çağından yetişkinlik dönemine kadar uzun bir süreci kapsayan, diğer istismar türlerine göre tanımlanması ve tespit edilmesi daha zor olan ve çocuğun yaşamını ciddi anlamda olumsuz etkileyen bir travma türüdür.

2.1.3. Cinsel İstismar

Kempe (1978) tarafından ilk kez tanımlanan çocuk cinsel istismarı kavramı; hem fiziksel hem de psikolojik olarak olgunlaşmayan çocuğun ya da ergenin ailevi ve kültürel açıdan uygunsuz bir şekilde cinsel faaliyetlerde kullanılmaları şeklinde açıklanmıştır. Başka bir tanımda ise cinsel istismar; psikososyal gelişimini tam olarak tamamlayamamış olan çocuğun ya da ergenin kendisinden daha büyük biri tarafından güç kullanılarak, tehdit edilerek ya da kandırılarak cinsel arzusunu ve gereksinimini karşılaması olarak açıklanmıştır (Aktepe, 2009; Dönmez ve ark., 2014; Polat, 2007). Dünya Sağlık Örgütü de benzer şekilde çocuğun yeterli gelişim düzeyine erişmeden tam olarak kavrayamadığı ve onayı olmadan toplumdaki yasaları ve tabuları da ihlal edecek şekilde cinsel bir eyleme dâhil edilmesi şeklinde açıklanmıştır (WHO, 2002). Cinsel istismar, DSM-5 (2014)'te çocuğun bakımından sorumlu olan anne baba ve ya bakım veren kişiler tarafından cinsel doyum için çocuğun cinsel bir eylemde kullanılması şeklinde tanımlanıp çocuğa cinsel sömürü kapsamında ele alınmıştır. Johnson (2004) cinsel istismarı; yasaların uygun görmediği yaştaki bir çocuğun, kendisinden daha büyük bir çocuk ya da yetişkinle cinsel olarak tatmin olmak için yapmış oldukları eylemler olarak tanımlamıştır.

Bir eyleme cinsel istismar denilebilmesi için doğrudan temas şartı aranmamaktadır (APA, 2014). Cinsel istismar iki farklı şekilde görülebilmektedir. Röntgencilik, cinsel içerikli konuşmalar ve sohbetler, cinsel ilişkiye tanık etme, cinsel bölgelerin gösterilmesi, fotoğraf ya da video izletilmesi, teşhir edilmesi vb. temasın olmadığı durumlar olabileceği gibi temasın olduğu cinsel bölgelere dokunma ve cinsel birleşme şeklinde de görülebilmektedir (Çelebi Muştal, B., 2019). Cinsel istismarın özellikle küçük yaşlarda meydana gelmesi kişinin gelişimini ve ruhsal durumunu ciddi düzeyde olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmalar cinsel istismar geçmişi olan bireylerin sadece çocukluk döneminde değil ilerleyen yaşlarda da psikolojik rahatsızlıklara neden olduğu sonucun ulaşılmıştır (Aktepe, 2009; Şimşek ve ark., 2011; Soylu ve ark, 2012). Pizarro ve Billick (1999), erken dönemde cinsel istismara uğrayan bireylerin yetişkinlik döneminde istismar davranışlarında bulunma olasılığının daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Cinsel istismar vakalarının yaşandığı dönemle sınırlı kalmadığı, hem fiziksel hem de psikolojik etkilerinin olabileceği ve cinsel istismarın ileriki yaşlarda da yansımalarının olabileceği söylenebilir. Pelcovitz ve ark. (1994), cinsel istismara uğramış olan bireylerin regresyon yaşama (altına kaçırma, parmak emme vb.) oyun oynarken cinsel davranışlar sergileme, gelişim dönemine uygun olmayan cinsel bilgi, mastürbasyon, akademik başarıda düşüş, takıntılı davranışlar, tanımadıklarından korkma, fiziksel temastan kaçınma, yeme bozukluğu, uyku sorunları, depresyon, alkol kullanımı ve intihar girişimi, amnezi, uyurgezerlik gibi belirtiler sergilemektedir. Bulut (2007), cinsel istismar vakasından sonra bireylerde kısa ve uzun dönem etkilerinin ortaya çıktığını belirtip ek olarak farklı vücut sistemlerini etkileyen bedensel belirtileri de şu şekilde sıralamıştır: baş ağrısı, baş dönmesi, bayılma, nefes almada güçlük, sindirim sisteminde bozulma, eklem-kas ağrıları ve kulak çınlaması. Literatür araştırması sonucunda çocukluk döneminde

yaşanılan cinsel istismarın beraberinde depresyonu getirme olasılığının yüksek olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Bifulco, Moran, Baines, Bunn ve Stanford, 2002; Carter, Bewell, Blackmore ve Woodside, 2006; Kendler, Kuhn ve Prescott, 2004; Mandelli vd., 2015; Weiss, Longhurst ve Mazure, 1999).

Yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar cinsel istismarın tespit edilmesinde bazı güçlüklerle karşılaşıldığını ve cinsel istismar vakalarının gerçek verilerden daha düşük olduğunu göstermektedir (Topbaş, 2004). UNİCEF'in 2010 yılında Türkiye'de cinsel istismara maruz kalma oranının araştırıldığı çalışmada %3 sonucu elde edilmiştir. İstismarı gerçekleştiren kişinin aynı aileden olması ve olayın kapatılması, istismara uğrayan çocuğun tehdit edilip korkutulması, suçlu hissettirilmesi gibi nedenlerden dolayı bu oran düşük çıkmaktadır (Beyazıt, 2015). Yates (1999) ise; benzer nedenlerden (suçluluk, utanç) dolayı cinsel istismar vakalarının %15'inin bildirildiğini açıklamıştır.

2.1.4. Ekonomik İstismar

Fiziksel, duygusal ve cinsel istismarın yanı sıra ekonomik istismar da son dönemde araştırma konusu olan ve çocuğun sağlıklı gelişimi üzerinde ciddi etkileri olan bir konu haline gelmiştir. Ekonomik istismar, yetişkin bir birey tarafından çocuğun para kazanması için eğitimine devam etmek yerine bir işte çalışması/çalıştırılması; kendi gücünün ve kapasitesinin üzerinde bir ekonomik getiri karşılığında işler yaptırılması olarak açıklanabilir.

Küçük yaşlarda çocuğa büyük ekonomik sorumluluklar yüklenip bir işte çalıştırılması çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığını, eğitim hayatını, sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Küntay ve ark., 2011). Çocuğun her türlü istismar riskini açık hale getiren ekonomik istismar, özellikle okula devamının kesintiye uğramasına ve eğitim hakkının engellenmesine neden olmaktadır. Çocuğun okulda olması gereken zamanda herhangi bir işte illegal olarak çalışması çocuğun okulla bağlarını koparmaktadır. Bunun yanında I. İstanbul Çocuk Kurultayı Çocuk Raporu (2000)' na göre küçük yaşta çalışan çocuğu bekleyen birçok tehlike mevcut olup bunlar; meslek hastalıkları, iş kazaları, siyasi baskı, dini baskı, şiddet ve cinsel taciz olarak açıklanmıştır (Şirin ve ark., 2007). Kısaca çocuklar çalıştıkları yerlerde her türlü istismara açık hale gelmekte ve çalıştıkları gelişimlerinin üzerinde koşullara sahip olduğu için fiziksel ve duygusal olarak yıpranmaktadır (Bayraktar, 2015).

2.2. İhmal

Bireyi psikolojik olarak olumsuz etkileyen ve gelişimsel problemler doğuran ihmal, çocukluk çağı ruhsal travmalarının en yaygın biçimlerinden biridir (De Bellis, 2005). İhmal, çocuğun anne babası ve ya bakım veren kişinin, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayamaması, çocuğu olumsuz etkileyebilecek sonuçlar doğuran yetersiz düzeyde bakımı ve ebeveynliği kapsamaktadır (Valles, Harris ve Sargent, 2019). Literatürde benzer tanımlamalara rastlanabilmektedir. Polat (2007) ihmali, çocuktan sorumlu bireylerin çocuğu hem duygusal hem de fiziksel olarak ihmal etmesi, gerekli ilgiyi göstermemesi, yeme-içme, giyinme, eğitim, sağlık, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak tanımlamaktadır. İhmal, pasif bir davranış örüntüsü olmasıyla istismardan ayrılmaktadır (Polat, 2006). Ayrıca ihmal daha uzun bir süre ve sürekli bir şekilde gerçekleşirken istismarda kısmi aralıklarla aktif bir şekilde gerçekleşen zarar verici davranışlar mevcuttur (Aral ve Gürsoy, 2001). Çocuk ihmali kavramı; iki farklı kategoride ele alınmıştır. Bunlar; fiziksel ihmal ve duygusal ihmaldir.

2.2.1. Fiziksel İhmal

Fiziksel ihmal, çocuğun bakımından sorumlu olan anne-baba ve ya bakıcının, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan beslenme, barınma, giyinme, sağlık, bakım ve güvenlik gibi gereksinimlerini karşılamamasıdır (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg ve vanIJzendoorn, 2013; Ulloa-Flores ve Navarro-Machuca, 2011). Kong ve Bernstein (2009) da benzer şekilde fiziksel ihmali, çocuğun bütün fiziksel ihtiyaçlarının (yeme, içme, barınma, sağlık ve güvenlik) karşılanmaması durumu olarak açıklamıştır. Fiziksel ihmal, çocuğun beslenme ihtiyacının giderilmemesi, mevsimsel şartlara uygun şekilde giydirilmemesi, temel sağlık ve bakımının sağlanmaması şeklinde de tanımlanabilir (Yaşar, 2015).

Fiziksel ihmale uğramış bireylerde belirti olarak bakımsız bir vücut, soluk bir ten rengi ve yeterli beslenmemekten kaynaklı zayıf bir bedenle karşılaşılmaktadır (Lynch, 1999). Çocuğun sağlıklı yaşamına olanak sağlayacak olan barınmanın olmaması, mevsimsel şartlara uygun şekilde giydirilmemesi, temel ihtiyacı olan beslenmenin sağlamamış olması, hastalık durumlarında çocuğun sağlık kuruluşlarına götürülmemesi ve çocuğun uzun bir süre yalnızlığa terk edilmesi fiziksel ihmal içerikli davranışlar olarak açıklanmıştır (Taşçı, 2017). Fiziksel ihmalin bir diğer türü ise; bebeğin anne karnında iken ihmal edilmesi için tanımlanan doğmamış bebek ihmaldir. Annenin hamile iken çocuğa fiziksel olarak zarar verecek maddeleri (sigara, alkol, ilaç vb.) kullanması, yeterli ve sağlıklı beslenmemesi ve gerekli doğum kontrollerini yapmaması çocuğun doğumdan sonraki yaşamını da etkileyecektir (Reene, 1997; akt. Acehan ve ark., 2013).

Gökler (2002), fiziksel ihmalin istismar gibi çocukları farklı gelişim alanlarında (bilişsel, duygusal, kişisel, sosyal ve fiziksel) olumsuz etkileyebileceğini açıklamıştır. Fiziksel ihmale maruz kalan bireyler, akademik hayatlarında problemler yaşamakta, olumsuz duygu durumuna sahip olmakta ve ani ruhsal değişimler yaşamaktadırlar (Berry ve ark., 2002). Suça eğilimli saldırganca davranışlar fiziksel ihmale eşlik eden en sık problemlerden birisidir (Lewis, 1992). Dünya Sağlık Örgütü, ihmal edilen çocukların ailelerinin her zaman düşük sosyoekonomik duruma sahip olmadığını, maddi durumu iyi olan ailelerde de ihmal görüldüğünü açıklamıştır (WHO, 2006). Ayrıca herhangi bir işi olmayan ailelerin, çocuklarını daha fazla ihmal ettiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Sedlak vd., 2010).

2.2.2. Duygusal İhmal

Duygusal ihmal, çocuğun bakıcıları tarafından ihtiyaç duyduğu ve temel gereksinimleri olan ilgiden, sevgiden, şefkattan ve duygusal destekten mahrum bırakılmasıdır (Bernstein ve ark., 2003). Duygusal ihmal, çocuğun bakımından sorumlu olan kişi ve ya kişilerin, çocuğun ihtiyaç duyduğu duygusal destek ve duygusal yakınlık ilişkisinde başarısız olmasıdır (Aust ve ark., 2013). Glasser (2002) ise duygusal ihmali, ebeveynlerin veya bakıcının çocuğa duygusal olarak yakınlık göstermemesi, çocuğu ilgi ve sevgiden mahrum bırakması, çocuğun aile içinde gerçekleşen şiddet ve kötü muameleye tanık olmasına izin verilmesi olarak tanımlamıştır. Duygusal ihmal; gözle görülebilir herhangi bir fiziksel belirtinin olmamasından dolayı fark edilmesi en zor ihmal/istismar türlerinden birisidir ve çocuk üzerindeki etkisinin çok büyük olduğu söylenebilir. Howe

(2005) çocuğa ihmalin bir alt türü olan duygusal ihmalin, özellikle çocuğun gelişim dönemleri açısından ele alındığında çocuğun yaşamını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Wright ve ark (2009), çocukluk çağı ruhsal travma çalışmaları incelendiğinde, hem duygusal istismarın hem de duygusal ihmalin daha fazla olabileceğini fakat daha az çalışıldığını açıklamışlardır. Glasser (2002), bu durumu duygusal ihmalin fark edilmesinin, tanımlanmasının ve kanıtlanmasının çok güç olmasına bağlamıştır. Yapılan çalışmalarda duygusal olarak ihmal edilmiş çocukların özellikle duygusal, sosyal, gelişimsel, davranışsal sorunlar yaşadığı ve gelişimlerinin olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Perry ve ark. (2002), duygusal ihmale maruz kalan çocukların sosyal etkileşim kurmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu bireylerin güvene dayalı, sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilmektedir. Duygusal olarak ihmal edilmiş bireylerin yalnızlık, depresyon, kaygı yaşadıkları madde kullanımlarının da yüksek olduğu görülmektedir (Grosman ve ark., 2017).

3. Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları ile İlgili Araştırmalar

Çocukluk çağı travmaları; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar ile fiziksel ve duygusal ihmali kapsayan bütün dünyada yaşanan önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar günden güne artmakta olup günümüzde kullanılan sosyal medya araçları ile birlikte daha fazla farkındalık oluşmuştur. Bununla birlikte çocuk istismarı ve ihmali vakalarında da artış yaşanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) verilerine göre 2014 yılında cinsel istismara uğrayan çocuk sayısı 11.095 iken bu sayı 2017 yılında 18.623'e çıkmıştır. İstatistikler, Türkiye'de çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarında artış olduğunu göstermektedir (Aktay, 2020). Çocukluk döneminde yaşanan ve birey üzerinde olumsuz etkiler bırakan bu travmaların, yetişkinlikte de psikolojik ve fizyolojik yansımaları görülmektedir. Çocukluk çağı travmalarının çocuğun ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini gösteren birçok araştırma mevcuttur (Berber Çelik ve Odacı, 2020; Horner, 2010). Yapılan araştırmalar, çocukluk çağında yaşanan fiziksel ve duygusal ihmalin davranış bozukluğu, kişilerarası uyumsuzluk, özgüven eksikliği ve düşük akademik başarı gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Tyler, Allison ve Winsler, 2006). Fiziksel istismar geçmişi olan çocukların akranlarına göre daha düşük düzeyde akademik başarıya sahip olduğu belirlenmiştir (Egeland, Jacobvitz ve Sroufe, 1988). Çocukluk çağı ruhsal travması bireyde özgüven, özsaygı ve umut kavramlarına zarar vermekte (Güneri-Yöyen, 2017) ve depresyona neden olmaktadır (Helvacı Çelik ve Hocaoğlu, 2018). Depresyon ve anksiyete gibi problemler, çocukluk çağında cinsel istismara uğramış olan bireylerde rastlanmaktadır (Nelson, Baldwin ve Taylor, 2012). Çocukluk çağında yaşanan travmanın, psikiyatrik hastalıklarla ilişkisi bulunmakta ve bu hastalıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Taner ve Gökler (2004)'e göre; çocukluk çağı travma geçmişi ile travma sonrası stres bozukluğu, depresif bozukluklar, obsesif kompulsif bozukluk, kişilik bozuklukları, anksiyete bozukluğu, disosiyatif bozukluklar, alkol ve madde kullanım bozuklukları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kessler ve ark. (2001) tarafından Amerika'da 5877 kişilik bir örneklem grubu üzerinde çocukluk çağında yaşanan cinsel istismar ve psikiyatrik bozuklukların ilişkisi araştırılmış, katılımcılardan erkeklerin %2.5'i kızların ise; %13.5'i cinsel istismar öyküsünün olduğunu açıklamıştır.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu tarafından Türkiye'de aile içi şiddetin sebep ve sonuçlarının araştırıldığı çalışmada, Türkiye'de çocukların %45'inin ihmal ve istismar edildiğini açıklamıştır (B.A.A.K, 1995). Çocukluk çağında yaşanan travmaların etkisi bireylerin sonraki yaşamlarında da etkili olabilmektedir. Bu bağlamda yaşanan ihmal ve

istismar olaylarının kalıcı etkilerinin olduğu söylenebilmektedir. Çocukluk çağında ihmal ve istismara maruz kalmış bireylerin diğer bireylere göre daha farklı ruhsal problemlere sahip oldukları görülmüştür. Kişinin travma karşısında strese girmesi ve tehdit yaşamasıyla birlikte bedeninin hassaslaşması, yaşanan travmatik olayın beden bütünlüğünü olumsuz etkilemesi bu durumun yaşanmasındaki en temel neden olarak açıklanmıştır (Kendall-Tackett, 2012).

Türkiye’de 2216 çocukla yapılan araştırmada; katılımcıların yüzde 25’inin ihmale maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar fiziksel istismara(%56), duygusal istismara (%49) ve cinsel istismara (%10) tanık oldukları sonucuna varılmıştır (UNICEF, 2010).

Zoroğlu ve ark. (2001), tarafından 839 lise öğrencisi ile yapılan çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçlarının araştırıldığı çalışmada, en sık bildirilen ruhsal travma ihmal (16.5) olup onu %15.8 ile duygusal istismar, %13.5 ile fiziksel istismar ve %10.7 ile cinsel istismar takip etmiştir. Katılımcılardan travma belirtenlerin bir kısmı birden fazla travmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırma grubundan 172 kişi (%20.5) sadece bir tür travmaya, 73 kişi (%8.7) iki farklı travmaya ve 47 kişi (%5.6) ise; üç ve ya daha fazla travmaya maruz kaldığını açıklamışlardır.

Koç ve ark. (2011) tarafından Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi’ne başvuran 1-17 yaş aralığındaki 89 çocuğun istismar ve ihmal olgusunun demografik ve klinik özelliklerinin araştırıldığı araştırmada, katılımcıların %24.7’si fiziksel istismar, %49.4’ü cinsel istismar, %11.2’si duygusal istismar ve %14.6’sı ise; ihmal yaşadığı saptanmıştır.

Türkiye’nin üç farklı ilinde (İzmir, Zonguldak ve Denizli) 7.540 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada çocukluk çağı ruhsal travma deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 5. 7. ve 10.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin fiziksel olumsuz çocukluk çağı deneyim sıklığı %58,1, ihmal sıklığı ise; %42,4 olarak belirlenmiştir. Psikolojik olumsuz çocukluk çağı deneyim sıklığı %70,4’tür. Katılımcıların son bir yıl içinde birden fazla olumsuz çocukluk çağı deneyim sıklığı 70,7 bulunmuştur (Sofuoğlu ve ark., 2014).

McCauley ve arkadaşlarının (1997), 2000 kadın örneklem grubuyla gerçekleştirdiği araştırmada “çocukluk çağında yaşanan fiziksel ve cinsel istismarın depresyon ve öz kıyımaya büyük ölçüde yatkın olduğu, ilerleyen dönemlerde özellikle fiziksel istismara maruz kalan bireylerin şiddet davranışlara, saldırgan tavır ve davranışlara eğilimli olduğu” ortaya konulmuştur. Toptaş ve Eker (2018), “Üniversite öğrencilerinde aile içi şiddete maruz kalma ile öfke duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmalarında; “üniversite öğrencilerinin öfkeye ilişkin tepkileri ile çocukken aile içi şiddete maruz kalıp kalmama değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğu” sonucuna ulaşmışlardır. Karaaslan (2017) tarafından yapılan çalışmada; “Şiddet Eğiliminin Kişilik Tipolojileri ve Çocukluk Çağı

Travmasıyla İlişkileri” konusu incelenmiş ve çalışma sonucunda; “fiziksel ihmal, psikolojik istismar ve cinsel istismar ile şiddet davranışlar düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukluk çağı travmalarının şiddet düzeylerine etki ettiğine yönelik anlamlı sonuçlar” elde edilmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak travma kavramı çok uzun bir geçmişe sahip olup insanlığın var oluşu ile birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Geçmişte bir çok disiplin tarafından incelenen travma

kavramı, günümüzde de ele alınan güncel bir problem haline gelmiştir. Bu durumun nedeni ise; insan eliyle gerçekleştirilen ve doğal olarak meydana gelen travmaların artması olarak açıklanabilir.

Travmalar, insan hayatının her döneminde ortaya çıkabilmektedir. Yaşamın en kritik dönemlerinden biri olan çocukluk çağında yaşanan ve bireye zarar veren bu yaşantılar, çocukluk çağı travmaları olarak nitelendirilmiştir. Çocukluk çağında yaşanan bu travmalar bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini sekteye uğramakta sonraki yaşam dönemlerinde de bazı psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Özetle yaşanan çocukluk çağı ruhsal travmalarının etkisi, çocukluk dönemi sınırlarını aşmaktadır.

Çocukluk çağı travmaları; çocuk ihmali ve çocuk istismarı olmak üzere ikiye ayrılmakta; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar çocuk istismarı, fiziksel ve duygusal ihmal ise; çocuk ihmali kapsamında ele alınmaktadır (Runyan ve ark., 2002). Hem çocuk istismarı hem de çocuk ihmali toplumda ciddi bir problem iken günümüzde kalıcı çözümler üretme noktasında eksik kalmıştır.

Bireyin bedeni üzerinde görünür etkiler bırakıldığından dolayı toplumda en kolay şekilde tespit edilen ve en sık rastlanan istismar türünün fiziksel istismar olduğu söylenebilir. Aksine herhangi bir fiziksel belirtisi olmayan duygusal istismar; tespit edilmesi en zor istismar türü olarak açıklanabilir. Topbaş (2004), cinsel istismarın da duygusal istismar gibi tespit edilmesinde bazı güçlüklerin olduğunu yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sonucunda rapor edilen ve gerçekte olan cinsel istismar vakalarının birbirinden farklı sayıda olduğunu belirtmiştir.

Çocuğun ihtiyaçlarından olan yeme, içme, barınma, güvenlik, sağlık gibi temel gereksinimlerinin karşılanmaması olarak açıklanan fiziksel ihmal; bakımsız, soluk ve zayıf bir beden ile kendisini göstermektedir (Lynch, 1999). Duygusal ihmalde ise çocuk, kendi bakımından sorumlu bireyler tarafından yeterli düzeyde ilgi, sevgi ve şefkati görmemektedir. Yaşanan bu durum çocuğun ileriki dönemlerinde duygusal gelişimini olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir.

Sonuçta, çocukluk çağında yaşanan ihmal ve istismar olayları; çocuk, aile ve toplum temelli çok yönlü çalışmaları gerekli kılmıştır. İhmal ve istismara yönelik önleyici çalışmaların yapılması, çocuklara bu konularda eğitimler verilmesi, çocukların kendilerini korumaları ve bilinçlenmeleri bakımından oldukça önemlidir. Okullarda ruh sağlığı çalışanlarından olan, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunan psikolojik danışmanlar, ihmal ve istismar konularında önleyici ve bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

Çocuklara iyi dokunma-kötü dokunma ve vücudun özel bölgeleri konularında seminerler verilebilir. Yabancıların sarılma, öpme veya rahatsız edici başka davranışlarına karşı dur diyebilmesi gerektiği çocuğa anlatılmalıdır (Yiğit, 2005).

Çocuk istismarının önlenmesinde ailenin payı çok büyüktür. Aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek, ailenin ve çocuğun sağlıklı gelişimini sağlamak, sağlıklı ebeveynlik uygulamaları ve ailelerin ihtiyaç duydukları hizmetlerin koordinasyonunu sağlamak istismarın önlenmesi açısından önemlidir (Bethea, 1999). İhmal ve istismarın önlenmesi için toplum temelli çalışmalarda çocuk istismarı yönünden riskli ailelerin belirlenmesi, sağlık çalışanlarının eğitilmesi, aile içi iletişimin artırılması için programların düzenlenmesi önemlidir (Cox, 1998). Çocuk istismarının saptanması ve önlenmesinde; bu vakalarla karşılaşma ihtimali yüksek kişilere, yani mesleki yaşantısında çocukla temas eden her bireye

önemli görevler düşmektedir. Sağlık kuruluşlarına başvuran vakaların büyük çoğunluğu fark edilememekte bu yüzden sağlık kuruluşlarında çocuk ve aile karşılaştıran hekim, ebe ve hemşirelerin dikkatli davranmalarıyla istismar riski taşıyan durumlar fark edilebilir ve çocuğun daha fazla örselenmeden müdahale edilmesi sağlanabilir (Herschkowitz, 2009).

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Akkan Avcı, A. & İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi, *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4). 591-614. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aktd/issue/2206/29347>.
- Aker, A. T. (2012). Temel sağlık hizmetlerinde ruhsal travma yaklaşımı. Türkiye Psikiyatri Derneği Ruhsal Travma ve Afet Psikiyatrisi Çalışma Birimi Yayını, Ankara. https://psikiyatri.org.tr/uploadFiles/2132017203253-Travmatik_Strese_Psikolojik_Yaklasim.pdf.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 95-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11165/133462>.
- Aktay, M. (2020). İstismar ve İhmalin Çocuk Üzerindeki Etkileri ve Tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1 (2), 169-184. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd/issue/54914/774648>.
- Alkan Çiçek, F. (2011). *Bipolar duygudurum bozukluğu olan anne veya babaların erişkin çocuklarında çocukluk çağı travması ve ı. eksen tanıları üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış Psikiyatri Uzmanlık Tezi]. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- American Psychiatric Association-APA, (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 3rd ed.(DSM-III). Washington DC, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association-APA, (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed.(DSM V). Washington DC, American Psychiatric Association.
- American Psychological Association-APA, (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151 (5). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/ara1_gursoy.htm.
- Aust, S., Hartwig, E. A., Heuser, I. & Bajbouj, M. (2013). The role of early emotional neglect in alexithymia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5 (3), 225-232. <https://doi.org/10.1037/a0027314>.
- Bahar, G., Savaş, H.A. & Bahar, A. (2009) Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65. <https://sozkonusucocuksa.wordpress.com/2015/03/22/cocuk-istismari-ve-ihmali-bir-gozden-gecirme/>

- Bahar, G., Savaş, H. A., Ünal, A. & Bahar, A. (2015). İki uçlu duygu durum bozukluğu hastalarının tedaviye katılımları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 95-103.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1995). Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları: tartışma ve öneriler. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/558_1.pdf
- Battal, S. & Özmenler, N. (1997). Posttravmatik stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu: 1 Psikiyatri Temel Kitabı Cilt 1, Ed: Güleç, C. ve Köroğlu, E. Ankara Hekimler Yayın Birliği, s.: 505-516.
- Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrone, M., Desmond, D. & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child abuse & neglect*, 27(2), 169-190. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00541-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00541-0)
- Beyazıt, U. (2015). Çocuk istismarı konusunda Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1. Ulusal Sağlık Bilimleri Kongre Kitabı. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7891/103826>.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Baines, R., Bunn, A. & Stanford, K.(2002). Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 66, 241-258. <https://doi.org/10.1521/bumc.66.3.241.23366>.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. & Güneysu, S. (1991). 4-12 yaşları arasında 16.100 çocukta örselenme durumları ile ilgili bir inceleme (Editör: Konanç, E., Gürkaynak, İ., Egemen, A.). *Çocuk İstismarı ve İhmali*. Ankara: Gözde Repo Ofset.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199993>
- Christian, C. W., Block, R. and Committee on Child Abuse and Neglect; American Academy of Pediatrics (2009). Abusive head trauma in infants and children. *Pediatrics*, 123(5), 1409-11. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0408>
- Cox, A.D. (1998). Preventing child abuse: A review o community-based projects II: Issues arising from reviews and future directions. *Child Abuse Review*, 7(1), 30-43.
- Çolak, B. , Kokurcan, A. & Özsan Hüseyin, H. (2010). DSM'ler boyunca travma kavramının seyri . *Kriz Dergisi*, 18 (3) , 19-26. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000322
- Dağlı, T. & İnanıcı, M. (2011). *İhmal ve İstismara Uğrayan Çocuğa Bütüncül Yaklaşım: Hastane Temelli Çocuk Koruma Merkezleri İçin Başvuru Kitabı*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi. <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/Hastane%20Temelli%20Cocuk%20Koruma%20Merkezleri%20Icin%20Basvuru%20Kitabi.pdf>
- Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention*. İngiltere: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-80239-1>
- De Bellis, M. D. (2005). The psychobiology of neglect. *Child maltreatment*, 10(2), 150-172.

- Egeland, B., Jacobvitz, D. & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59(4), 1080–1088. <https://doi.org/10.2307/1130274>.
- Gerson, B. & Carlier, I. V. (1992) Post-traumatic Stress Disorder: The History of a Recent Concept *British Journal of Psychiatry* 161;742-748. doi: 10.1192/bjp.161.6.742.
- Glasser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse And Neglect*, 26 (6-7), 697-714. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3).
- Gökler, I. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali: erken dönem stresin nörobiyolojik gelişime etkisi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 9(1), 47-57. <https://www.cogepderg.com/archives/archive-detail/article-preview/ocuk-istismar-ve-ihmali-erken-dnem-stresin-nrobiyo/30208>
- Gölge, Z. B. (2005). Cinsel travma sonrası oluşan ruhsal sorunlar. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 42(1), 19-28. <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2009/07/cinsel-travma-sonrasi-olusan-ruhsal-sorunlar.pdf>
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. & Aydoğan, S. (2002). Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 128-134. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/204.pdf>
- Güneri Yöyen, E. (2017). Childhood trauma and self-respect. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>
- Hancı, İ. H. (2002). *Adli tıp ve adli bilimler.* (1. baskı) Seçkin Yayıncılık: Ankara. 263- 284.
- Kempe, C. H. & Helfer, R. E. (1972). *Helping the battered child and his family.* Oxford: Blackwell Scientific Publications for J. B. Lippincott Co.
- Helvacı Çelik, F. G. & Hocoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8 (4) , 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence.* New York: Basic Books.
- Herschkowitz, I. (2009). Socioemotional factors in child sexual abuse investigations. *Child Maltreat*, 14:172-81. <https://doi.org/10.1177/1077559508326224>
- Johnson, C. F. (2004). Child Sexual Abuse. *Lancet*, 6 (364), 462- 470. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)16771-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16771-8).
- Jones, E. (2007). A Paradigm shift in the conceptualization of psychological trauma in the 20th century. *Journal of Anxiety Disorders*, 21: 164-175. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.09.009>.
- Jones, E. & Wessely, S. (2005). *Shell shock to PTSD, military psychiatry from 1900 to the Gulf war.* Hove: Psychology Press.
- Kaplan S. (1996) Physical abuse and neglect In: Lewis M, ed. *Child and adolescent psychiatry. A comprehensive textbook.* 2nd ed. Baltimore, MA: Williams & Wilkins, 1033-41.

- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D. & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research : a review of the past 10 years . part 1 : physical and emotional abuse and neglect. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 38(10), 1214-1222. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00009>.
- Kar, H. & Dokgöz, H. (2017). Çocukta fiziksel istismar. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*, 3(3), 175-80. <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=27552>
- Kara, B., Biçer, Ü. & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47: 140-151. https://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_87.pdf
- Kararşlan, İ. (2017). Şiddet eğiliminin kişilik tiyolojiieri ve çocukluk çağı travması ile ilişkisi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kendall-Tackett, K. (2012). The long-term health effects of child sexual abuse. In P. Goodyear-Brown (Ed.), *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment* (pp. 49–67). John Wiley & Sons, Inc.
- Kendler, K. S., Kuhn, J. & Prescott, C. A. (2004). The interrelationship of neuroticism, sex, and stressful life events in the prediction of episodes of major depression. *American Journal of Psychiatry*, 161(4), 631-636. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.4.631>.
- Kempe R. S. & Kemp, C. H. (1978). The untreatable family (Eds. RS Kempe, CH Kemp). Child Abuse, London: Open Books.
- Kokurcan, A. & H. Özsan Hüseyin, (2012). Travma kavramının psikiyatri tarihindeki seyri. *Kriz Dergisi*, 20(1), 19-24. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000330.
- Koç, F. , Aksit, S. , Tomba, A. , Aydın, C. , Koturoğlu, G., Aslan, A. , Çetin, S. K. , Halıcıoğlu, O. , Erşahin, Y. , Turhan, T. , Çelik, A. , Şenol, E. , Kara, S. & Solak, U. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(2), 119-124. <https://doi.org/10.4274/tpa.640>.
- Kong, S. & Bernstein, K. (2009). Childhood trauma as a predictor of eating psychopathology and its mediating variables in patients with eating disorders. *Journal of Clinical Nursing*, 18(13), 1897-1907. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02740.x>.
- Korn, D. L. (2009). EMDR and the treatment of complex PTSD: A review. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(4), 264-278. <https://doi.org/10.1891/1933-3196.3.4.264>.
- Küçük, S. (2012). Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Küntay, E. & Dikmen Özarşlan, A. (2011). "Çocuğun ekonomik istismarı: Çocuk işçiliği üzerine birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme çerçevesinde bir sosyolojik değerlendirme". M. Öztürk (Edt.). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmal ve İstismarı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kütük, M. Ö. & Bilaç, Ö. (2017). Çocuklarda ve adölesanlarda duygusal istismar ve ihmali. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*, 3(3), 175-180.

<http://psikiyatridizini.net/articles.aspx?journalid=78&year=2017&volume=3&number=3>

- Kulaksızoğu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi* (5. Basım). Ankara: Remzi Kitapevi.
- Lamont, A. (2010). Effects of child abuse and neglect for children and adolescents. *Australian Institute of Family Studies*, 1-7. <https://www.theactgroup.com.au/documents/EffectsofChildAbuseandNeglectforAdultSurvivors.pdf>
- Lindeman, E. (1944). Symptomatology and manegement of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148. <https://doi.org/10.1176/ajp.101.2.141>.
- Livingston, R. (1987). Sexually and physically abused children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(3), 413-415. <https://doi.org/10.1097/00004583-198705000-00023>.
- Lynch, M. (1991). *Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması* 1. Ulusal Kongresi. Ankara: Gözde Repro Ofset, 37-44.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (1991). Methodological issues in research on physical child abuse. *Criminal justice and behavior*, 18(1), 8-29. <https://doi.org/10.1177/0093854891018001003>.
- McCauley J., Kern D.E., Kolodner K. et al. (1997) Clinical characteristics of women with a history of childhood abuse: unhealed wounds. *JAMA*, 7:1362-8
- McCoy, M. L. & Keen, S. M. (2014). *Child abuse and neglect*, 2nd ed. Psychology Press.
- Monson, C. M. & Friedman, M. J. (2018). *Traumayı anlamaya dönüş/travmaya yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımlara genel bir bakış*. Follette, V.M. ve Ruzek, J. J. (Edt.). Litera Yayıncılık, 1. Basım, 27.
- Moscarello, R. (1990). Psychological management of victims of sexual assault. *Canadian Journal of Psychiatry*, 35(1), 25-30. <https://doi.org/10.1177/070674379003500104>.
- Muşdal Çelebi, B. & Polat, A. (2019). Çocukluk çağı travmatik yaşantıların, yetişkin bağlanma stillerinin ve psikolojik iyi oluşun evlilik doyumu üzerindeki etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (1) , 29-34. <https://doi.org/10.30934/kusbed.417436>.
- Nelson, S., Baldwin, N. & Taylor, J. (2012). Mental health problems and medically unexplained physical symptoms in adult survivors of childhood sexual abuse: an integrative literature review. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 19(3), 211-220. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01772.x>
- Norman, M. (1989). *These good men: Friendships forged from war*. 1. Baskı, New York: Crown Publishers.
- Oktay, D. (2016). Klinik dışı kadın örnekleme de çocukluk çağı ruhsal travmaları ile dissosiyatif yaşantı düzeyleri ve afektif sinirbilim kişilik ölçeği sonuçlarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlan Kahiloğulları, A. & Akgün Aktağ, E. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 12, 130-136.

<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJd016STJOZz09/psikiyatri-hastalarindacocukluk-cagi-travmalarinin-sikligi-ve-psikopatoloji-ile-iliskisi>

- Özen, Y. (2018). Travma sonrası ortaya çıkan psikolojik bozukluklar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 2 (4), 139-159 <https://doi.org/10.30520/tjsosci.451037>.
- Özgentürk, İ. (2004). Çocuk istismarı ve ihmal. *Journal of Human Sciences*, 11 (2), 265-278. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2943>.
- Özten, E. & Hızlı Sayar, G. (2015). Eşik Altı Travma Sonrası Stres Bozukluğu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4), 348-355. <https://doi.org/10.5455/cap.20140911104911>.
- Öztürk, M. (2011). Çocuk ihmal ve istismarı. M. Öztürk (Edt.). *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmal ve İstismarı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öztürk, M.O. & Uluşahin A. (2016). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. 14. Baskı, Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Parman, T. (2017). Neden bilimsel bir unsur olarak travma ve psikanaliz. *Psikanaliz Yazıları Dergisi*, 34,19-26.
- Pelcovitz, D., Kaplan, S., Goldenberg, B., Mandel, F., Lehane, J. & Guarrera, J. (1994). Post-traumatic stress disorder in physically abused adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(3), 305-312.
- Pelendecioğlu, B. & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1496/18096>.
- Perry, B. D., Colwell, K. & Schick, S. (2002). Neglect in childhood. *Encyclopedia of Crime and Punishment*, 1, 192-196.
- Pfefferbaum B., Newman E., Nelson S.D., Nitiéma P., Pfefferbaum R.L. & Rahman A. (2014) Disaster media coverage and psychological outcomes: descriptive findings in the extant research. *Curr Psychiatry Rep*, 16:464. <https://doi.org/10.1007/s11920-014-0464-x>.
- Pizarro, R. A. & Billick, S. B. (1999). Current issues in child abuse. *Curr Opin Pediatr*, 12, 665-8.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2007). Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-tanımlar I. Ankara: Seçkin.
- Runyan D., Wattam C., Ikeda R., Hassan F. & Ramiro L. (2002). Child Abuse And Neglect By Parents and Other Caregivers. *World Health Organization*, 59-86. https://www.researchgate.net/publication/284513156_Child_abuse_and_neglect_by_parents_and_other_caregivers
- Ruppert, F. (2014). *Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları*. (Çev: F. Zengin), 2.Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal basım çalışma basım tarihi 2008).
- Sedlak A.J., Mettenburg J., Basena M. et al. (2010). Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Washington, DC.

http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/nis4_report_congress_full_pdf_jan2010.pdf .

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. & Alink, L. R. A. (2013). Cultural–geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology*, 48(2), 81–94. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.697165>.
- Sofuoğlu, Z., Oral, R., Aydın, F., Cankardeş, S., Kandemirci, B., Koç, F., Halıcıoğlu, O. & Akşit, S. (2014). Türkiye'nin üç ilinde olumsuz çocukluk çağı deneyimleri epidemiyolojik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 47-56. https://turkarchpediatr.org/Content/files/sayilar/55/TPA_49_1_47_56.pdf
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. & Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 75-84. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RjMk5UQXc/erken-donem-uyumsuz-semalarin-degerlendirilmesi-yung-sema-olcegi-kisa-form-3-un-psikometrik-ozelliklerine-iliskin-bir-inceleme>
- Soylu, N., Pılan, B. Ş., Ayaz, M. & Sönmez, S. (2012) Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292-298. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpVeE9UQXpNdz09/cinsel-istismar-magduru-cocuk-ve-ergenlerde-ruh-sagligini-etkileyen-etkenlerin-arastirilmesi>
- Şahin, F. & Taşar M. A. (2012). Sarsılmış bebek sendromu ve önleme programları. *Türk Pediatri Arşivi*, 47, 152-8. <https://doi.org/10.4274/tpa.847>
- Şimşek, S. & Önder, F. C. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(3), 1123-1137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106799>
- Şirin, A. & Yenibaş, R. (2007). *Ailede çocuğun istismarı ve umutsuzluk*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tackett, K. K. (2002). The health effects of child abuse: four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse Negl*, 6(7), 715-730. <http://www.uppitysciencechick.com/Festschrift.pdf>
- Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35 (2), 82-86. <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/188>
- Taşçı A. İ. (2017). *Cinsiyet eğitimi*. İstanbul: Betim Kitaplığı.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>.
- Tıraşçı, Y. & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74. <http://www.diclemedj.org/upload/sayi/54/Dicle%20Med%20J-02602.pdf>
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80. https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/1/khb_003_04_76.pdf?1651737851

- Toptaş, M. & Eker, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde aile içi şiddete maruz kalma ile öfke duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4 (2) , 77-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/43705/536165>.
- Turnbull, G. (1998). A review of posttraumatic stress disorder. Part 1: historical development and classification, *Injury* Vol. 29, No.2;87-91. doi: 10.1016/s0020-1383(97)00131-9.
- Tyler, S., Allison, K. & Winsler, A. (2006). Child Neglect: Developmental Consequences, Intervention, and Policy Implications. *Child & Youth Care Forum*, 35(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10566-005-9000-9>.
- UNICEF (2010). Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması raporu. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-%C3%A7ocuk-istismari-ve-aile-i%C3%A7i-%C5%9Fiddet-ara%C5%9Ftirmasi-%C3%B6zet-raporu-2010>.
- Ulloa, E. & Machuca, I. (2011). Prevalence of the different types of maltreatment in adolescents with psychopathology: A descriptive study. *Salud Mental*, 34(3), 219-225. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252011000300005&script=sci_abstract&tlng=en
- Valles, N. L., Harris, T. B. & Sargent, A. J. (2019). Mental health issues: Child physical abuse and neglect. In: A. P. Giardino, M. Lyn, & E. Giardino (Eds.), *A practical guide to the evaluation of child physical abuse and neglect* (pp. 517-543). Switzerland, Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00635-8_18.
- Veith, I. (1977). Four thousand years of hysteria. In M. Horowitz (Ed.), *Hysterical personality* (pp. 7-93). New York: Jason Aronson.
- Veltkamp, L. J. & Miller, T. W. (1994). *Clinical handbook of child abuse and neglect*. International Universities Press, Inc.
- Yanık, M. & Özmen, M. (2002). Psikiyatri polikliniğine başvuran hastalarda çocukluk çağı kötüye kullanım / ihmal yaşantıları ile intihar, kendine fiziksel zarar verme ve dissosiyatif belirtiler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatr Dergisi*, 3(3), 140-146. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZNE5EWTI/psikiyatri-poliklinigine-basvuran-hastalarda-cocukluk-cagi-kotuye-kullanim-ihmal-yasantilari-ile-intihar-kendine-fiziksel-zarar-verme-ve-dissosiyatif-belirtler-arasindaki-iliski>
- Yaşar, M. (2015). “Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları” (Ed. Z F . Temel). Ankara: (363-404), 3, Baskı. Anı Yayıncılık.
- Yates, A. (1999). *Sexual Abuse Of Children*. Textbook of Child Adolescent Psychiatry, 2st edition. Washington: American Psychiatric Press. p.699-709.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Publications.
- Yurteri Tiryaki, A. & Baran, G. (2017). Bir çocuk istismarı türü olarak munchausen by proxy sendromu. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 107-124. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000065.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk M., Kora, M. & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78. <https://www.researchgate.net/publication/285637846>

- World Health Organization (2002). *Defining Sexual Health: Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva: World Health Organization. <https://www.worldcat.org/title/defining-sexual-health-report-of-a-technical-consultation-on-sexual-health-28-31-january-2002-geneva/oclc/654850454>
- World Health Organization. (2006). Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence. Geneva: WHO. www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/child_maltreatment/en/
- Wright, M.O., Crawford, E. & Del Castillo, D. (2009) Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.007>.



Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları, Eylemlilik ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiler

The Relationships Among Childhood Mental Trauma, Agency and Resilience Among College Students

Arife Gül BAĞCI^{1a}

^a Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye

ORCID: 0000-0002-0234-235X

arifegullbagci@gmail.com

Hasan ATAK^b

^b Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5637-2186

sternum_001@hotmail.com

Anahtar

Kelimeler:

1. Psikolojik sağlamlık
2. Çocukluk çağı ruhsal travmaları
3. Eylemlilik

Keywords:

1. Resilience
2. Childhood mental trauma
3. Agency

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travmaları, eylemlilik ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ek olarak, katılımcıların travmayı inkâr durumlarına, bireyleşme türlerine, demografik özelliklerine, kendisini yetişkin hissetme durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve araştırma grubunu 18-26 yaş aralığındaki 545 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu, "Ego-Sağlamlığı Ölçeği", "Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Ölçeği" ve "Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Regresyon ve korelasyon analizi, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) verilerin analizinde yararlanılan temel istatistiklerdir. Araştırma sonucunda, çocukluk çağı ruhsal travmalarının psikolojik sağlamlığa anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı fakat eylemliliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisinin pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Abstract

The main purpose of this research is to examine the the relationships among childhood mental trauma, agency and resilience of university students.. In addition, it was investigated whether the psychological resilience levels of the participants differ according to their trauma denial, individuation types, demographic characteristics, and whether they felt like an adult. The research group was determined convenience sampling method and the research group consists of 545 volunteer university students between the ages of 18-26. Personal Information Form prepared by the researcher, "Ego-Health Scale", "Childhood Psychological Trauma Scale" and "Multidimensional Action Personality Scale" were used as data collection tools. Regression and correlation analysis, t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) are the basic statistics used in data analysis. As a result of the research, it was found that childhood mental traumas did not have a significant effect on resilience, but the effect of agency on resilience was positive, moderate and significant. The obtained findings were compared and discussed with the results of the related studies and suggestions were presented.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
06.05.2022
Kabul Tarihi:
26.05.2022
Yayın Tarihi:
28.06.2022

Atıf: Bağcı, A. G. & Atak, H. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları, Eylemlilik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkiler. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 104-122.

Citation: Bağcı, A. G. & Atak, H. (2022). The relationships among childhood mental trauma, agency and resilience among college students. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 104-122.

Giriş

Bireyler hayatlarındaki geçiş dönemlerinde birçok risk faktörü ile karşılaşmaktadır ve bu dönemlerde bireylerin psikolojik sağlımlıkları büyük ölçüde etkilenmektedir (Luthar ve Zigler, 1992). Murphy'e (1987) göre psikolojik sağlamlık, bireyin herhangi bir travma yaşantısı sonrasında sorunlarla olumlu baş etme becerisi gösterebilmesiyle ve uyum süreciyle ilgili bir kavramdır. Psikolojik sağlamlık, bir stres, travma olayı sonrasında bireyin zarar görmemesi değil, bireyin olumsuz yaşantılar sonrasında yeniden güç elde edebilmesidir (Olsson ve ark., 2003). Psikolojik Sağlamlık Araştırma Merkezi (Resilience Research Centre) (2016) psikolojik sağlamlığı; zorlu yaşam şartları karşısında bireylerin iyi oluş halini devam ettirebilmeleri adına ihtiyaç duyduğu kaynaklara yönelebilmek, ulaşabilme ve gerektiğinde bu kaynakları çevresindekilerle paylaşabilme kapasitesi olarak tanımlar. Görüldüğü üzere; psikolojik sağlamlık kavramı üzerine yapılan tanımlamalarda ortak olan iki önemli nokta vardır; Bunlardan birincisi yaşanan bir zorluk sonrasında tanımlanabilmesi, ikincisi bu zorluk karşısında geliştirilebilen olumlu ve anlamlı uyum sağlama halidir (Luthar ve Zigler, 1991).

Özellikle çocukluk çağında maruz kalınan şiddet, hastalık, kaza gibi ihmal ve istismar durumları çocukluk çağı ruhsal travmalarını oluşturarak bireylerin yetişkinlik dönemlerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Oflaz, 2015). Yapılan araştırmalarda, istismar mağduru çocuklarda yüksek kaygı, düşük öz saygı, intihar etme eğilimi, akademik başarısızlık ve duygu durum-davranış bozukluklarının yaşandığı görülmektedir. (Akbaba-Türkoğlu, 2013). Güvenli ve sağlıklı ilişkiler kurup sürdürebilmek, psikolojik sağlamlığı korumak adına önemli bir dışsal koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir (Olsson ve ark., 2003). Çocuklukta ruhsal travma yaşantısı olan bireyler, yetişkinlik dönemlerinde başkalarına güvenmek ve iyi ilişkiler kurabilmek konusunda da zorluk yaşamaktadırlar. Bu sebeple, hayattan ve ilişkilerinden aldıkları doyum azalmakta, ilişkiyi sağlıklı sürdürememe olasılıkları artmaktadır (Yunus-Tozan, 2019). Ayrıca, çocukluk çağında fiziksel, duygusal, cinsel istismar yaşayan yetişkinlerin depresyon riski diğerlerine oranla daha fazladır (Akbaba-Türkoğlu, 2013). Tüm bu araştırmaların sonucunda, çocukluk çağındaki travmatik yaşantıların yetişkinlik dönemindeki birçok faktörün tetikleyicisi olduğu söylenebilir. Bu sebeple, çocukluk çağlarındaki olumsuz yaşam deneyimleri ve karşılaşılan problem durumları, bireyin gelecekte sağlıklı bir psikoloji ile yaşamını sürdürmesinin ve psikolojik sağlamlık göstermesinin önündeki risk faktörleri olarak görülmektedir (Kararımak, 2006).

Çocukluk çağında yaşanan travmalar, çocuk istismarı ve ihmali olarak iki başlık altında değerlendirilebilmektedir. İhmal ve istismarı ayırtıran durum; istismarın aktif, ihmalin pasif olarak gerçekleşmesidir. Bununla birlikte istismar aralıklı olarak görülebilirken, ihmal durumu devamlılık arz edebilir (Yenibaş, 2002). Bu araştırmada çocukluk çağı ruhsal travmaları; fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal başlıkları altında beş boyutta ele alınmıştır. Fiziksel istismar, kasıtlı olarak çocuğa zarar verilen, bedensel sağlığını olumsuz etkileyen durumları (Yurdakök, 2010); duygusal istismar, çocuğa tehditte bulunulması, küçük düşürücü, utandırıcı, gurur kırıcı ifadeler

kullanılması gibi çocuğun ruh sağlığı ve gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olan eylemleri (Gümüş-Saçarçelik, 2009); cinsel istismar ise yetişkin bir bireyin bir çocukla cinsel ihtiyacını gidermek amacıyla, çocuğun birtakım cinsel eylemlere zorla dahil edilmesi, çocuğu pornografi ve fuhuşa sevk etmesi gibi durumları (Yurdakök, 2010) kapsamaktadır. Fiziksel ihmal, çocuğun bakımından sorumlu yetişkin tarafından fizyolojik ihtiyaçlarının reddedilmesi, karşılanmaması veya geciktirilmesi (Yurdakök ve İnce, 2010); duygusal ihmal ise çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek için bakım verenin yeterince çaba göstermemesi, çocuğun duygusal ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanmayıp mahrum bırakılması halidir (Yurdakök ve İnce, 2010). Çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin yapılan tanımlamalardaki ortak ilkeleri; çocuğun bedensel ve ruhsal iyilik haline zarar verilmesi, istismarı gerçekleştirenin farklı alanlarda çocuktan güçlü olması olarak ifade edebilmek mümkündür (Yurdakök, 2010). Ayrıca, kişi bu tür durumlarla 18 yaşından önce karşılaşmışsa ancak o zaman bu duruma çocukluk çağı ruhsal travması denilebilir (Helvacı-Çelik ve Hocaoğlu, 2018).

Little, Snyder ve Wehmeyer'e göre (2006) insan, biyolojisi gereği kendisini ve hayatını düzenleme konusunda aktif olmaya eğilimlidir. Kişinin bu yönü değerlendirilirken kişisel eylemlilik (personal agency) ve eylemli benlik (agentic self) kavramları kullanılır. Eylemlilik, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olması, hayatı ile ilgili vermiş olduğu kararların ve bu kararların sonuçlarının sorumluluğunu alması, seçmiş olduğu hayat yolunda önüne çıkan fırsatların ve ilerlemesini zorlaştıran engellerin farkına varması, bu engellerin üstesinden gelebileceğine olan inancı ve çabasıdır (Cote, 2002). Eylemlilik düzeyi yüksek olan kişiler, hayatını anlayan, anlamlandıran, kontrol edebilen, kendisine amaçlar belirleyebilen ve bu amaçlar doğrultusunda kendi yaşamlarında aktör olarak sorumluluk alabilenlerdir (Cote, 1997).

Eylemlilik, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öz yeterlilik, öz saygı, yaşam amacı ve iç denetim odağıdır (Cote, 1997). Bandura'ya (1994) göre öz yeterlilik; kişinin bir işi planlayıp, başarabileceğine dair kendisine olan inancıdır. Öz saygı ise, kişinin kendine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının; sosyal yeterliliğinin, kişisel değerlerinin ve beden algısının toplamını ifade eden bir kavramdır (Rosenberg, 1979; Akt., Atak, 2010). Rotter'e (1966) göre bireylerin denetim odağı, yaşantılarındaki deneyimlerine bağlı olarak şekillenen bir yapıdır. Kişi davranışlarının sonuçlarını kendi üstlenebileceği gibi kendisi dışındaki güçlere (kader, şans gibi) de dayandırabilir. Bireyin yaşamındaki olaylara ilişkin kendisini sorumlu görmesi iç denetim odağına sahip olduğunu göstermektedir. Dış denetim odaklı bireylerse, karşılaştıkları olayları kontrol edemeyecekleri, olayların kendileri dışındaki faktörlerden kaynaklandığı inancına sahiptir (Cote, 2002). Son olarak, yaşam amacı ise bireylerin yaşama dair kısa ve uzun vadedeki hedeflerini ifade etmektedir (Ryff, 1989, Akt. Atak, 2010). Eylemliliğin alt boyutları ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda; yüksek öz yeterliliğin (Olsson ve ark., 2003; Friborg ve ark., 2005), yüksek öz saygının, iç denetim odaklı olmanın (Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2011) ve yaşam amaçları belirlemenin (Rutter, 1999) psikolojik sağlamlık için içsel koruyucu faktörler arasında ele alındığı görölmektedir.

Belirtilen tanım ve açıklamalar ışığında psikolojik sağlamlığın, çocukluk çağı ruhsal travmaları ve eylemlilikle ilişkisi önemsenmiş ve incelenmesinin psikolojik sağlamlık geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünölmüştür. Bu bağlamda, bu araştırma ile çocukluk çağı ruhsal travmalarının ve eylemliliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisi olup

olmadığının incelenmesi ve bireylerin travmayı inkar etme durumlarına, bireyleşme türlerine, yaş, cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlere, kişinin kendisini yetişkin hissedip hissetmemesine göre psikolojik sağlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının görülebilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve eylemliliklerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin tespit edilebilmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken psikolojik sağlık, bağımsız değişkenler ise çocukluk çağı ruhsal travmaları ve eylemliliktir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini üniversite öğrenimi gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Türkiye’de yetişkinliğe geçiş 18-26 yaş arasındaki bireyleri kapsadığından (Atak ve ark., 2013a) mevcut araştırma da bu yaş grubundaki bireylerden oluşturulan örneklem ile yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında 545 (131 kadın-414 erkek) katılımcıya ulaşılmıştır; katılımcıların yaş ortalamaları 20.77 ve standart sapması 2.29’dır. Katılımcıların 107’sinin ön lisans (%19,6), 407’sinin lisans (%74,7) ve 31’inin lisansüstü (%5,7) eğitim gören öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında 68’inin “Alt” (%12,5), 477’sinin “Orta” (%87,5) sosyoekonomik düzeyde olduğu; kendisini yetişkin olarak değerlendirme durumlarına bakıldığında ise 219’unun (%40,2) kendisinin yetişkinliğe geçiş yaptığını hissettiklerini, 326’sının (%59,8) ise kendisini bazen yetişkin hissettiklerini bazen yetişkin hissedemediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Hazırlanan kişisel bilgi formu ve uygulama için izinleri alınmış olarak kullanılan ölçekler Google Formlar uygulaması üzerinden tek bir formda toplanarak online bir ölçek seti oluşturulmuş; Kırıkkale, Ankara, Hacettepe ve Mersin Üniversitesinde eğitim alan öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulaması yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubundakilerin yaşı, cinsiyeti, algıladıkları sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi gibi bilgilerinin ve yetişkinliğe geçip geçmediklerine dair görüşlerinin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir formdur.

Ego-Sağlamlığı Ölçeği (ESÖ): Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilmiş olan ve Kararımak (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan bu ölçek, on dört maddeden oluşan dördümlü Likert tipi bir ölçektir. Üç alt faktörden (toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler, kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ve yeniliklere açık olma) oluşmaktadır. Bireyin bu üç alt boyuttan aldığı puanlar toplam psikolojik sağlık puanını oluşturmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.80, iç güvenirlik katsayısı 0.76 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç faktörlü yapıyı doğrulamaktadır ($\chi^2/sd = 2,87$; GFI = 0,94, AGFI= 0,92 CFI = 0,93, NFI = 0,90, RMR = 0,049, RMSEA= 0,059).

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ): Bernstein (1994) tarafından geliştirilmiş, Şar, Öztürk ve İkikardeş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipidir. Ölçek; çocuklukta uğranan duygusal, fiziksel ve cinsel istismarı, fiziksel ve duygusal ihmali sorgulayan sorular içermektedir. Ayrıca aldatıcı özelliği olan üç minimizasyon sorusu da vardır. Bu sorular, sonuçların daha doğru olarak değerlendirilmesi adına ölçeğe dahil edilmiştir. Aynı ayrı travmatik yaşantı alt ölçekleri ve toplam puan hesaplanabilmektedir. Her travma tipi ile ilişkili faktörler için Cronbach alfa, yüksek iç tutarlılık gösterecek şekilde 0.79-0,94 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları beş faktörlü yapıyı doğrulamaktadır ($\chi^2/sd = 1,28$; GFI = 0,91, AGFI= 0,90 CFI = 0,91, NFI =0,89, RMR = 0,036, RMSEA= 0,042).

Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği (ÇEKÖ): Cote (1997) tarafından geliştirilen ölçek Türk kültürüne Atak (2011) tarafından uyarlanmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan bu ölçek beşli Likert tipidir. Bu ölçek, öz saygıyı, yaşam amacı, iç denetim odağı ve öz yeterliliği ölçen dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi aşamasında toplam puana bakılmaktadır ve ölçek toplam puanı yüksek kişiler eylemli kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçek, bireyleşme türlerinin (gelişimsel ve varsayılan bireyleşme) tespitinde de kullanılmaktadır. Katılımcıları bireyleşme türlerine atamak için Ward'ın hiyerarşik küme analizi yapılmaktadır. Gelişimsel bireyleşme grubunda olanlar ölçekten yüksek puan alan kişilerdir; düşük puan alanlar ise varsayılan bireyleşme grubunda yer almaktadır. Ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri .58 ile .86 arasındadır. Bu çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dört faktörlü yapıyı doğrulamaktadır ($\chi^2/sd = 1,35$; GFI = 0,95, AGFI= 0,93 CFI = 0,92, NFI =0,91, RMR = 0,022, RMSEA= 0,041).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey gibi özellikleri analiz edilirken frekans-yüzde dağılımı incelenmiştir. Çocukluk çağı ruhsal travmalarının ve eylemliliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisi olup olmadığını görmek amaçlı korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların bireyleşme türlerini tespit etmekte Ward'ın Hiyerarşik Küme Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Verilerdeki farklılaşmanın tespitinde ilişkisiz örneklem için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup, Scheffe Testi yapılarak farkların kaynağı incelenmiştir. Veriler analiz edilirken, güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle katılımcıların travmayı inkâr etme durumuna, bireyleşme türlerine ilişkin bulgulara ve devamında katılımcıların travmayı inkâr durumlarına, bireyleşme türlerine, demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey), kişinin kendisini yetişkin hissedip hissetmemesine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında çocukluk çağı ruhsal travmalarının ve eylemliliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisinin olup olmadığını göstermek için regresyon analizine dair bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Travmayı İnkâr Etme Durumuna Ait Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların ÇÇTÖ'den Aldıkları Minimizasyon Puanlarına Göre Dağılımları

Minimizasyon Puanı	N	%
0	295	54,1
1	125	22,9
2	81	14,9
3	44	8,1
Toplam	545	100,0

Katılımcıların Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre, 295 katılımcının (%54,1) minimizasyon puanının 0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu grup var olan çocukluk çağı travmalarını inkâr etmeyip kabul eden grup olarak değerlendirilebilir. Yani araştırma grubu çoğunlukla var olan çocukluk çağı travmalarını inkâr etmeyip kabul eden kişilerden oluşmaktadır. Diğer katılımcıların puanlarına bakıldığında ise, 81 katılımcının (%14,9) minimizasyon puanının 2 olduğu yani çocukluk çağı travmalarını orta düzeyde inkâr ettikleri; 125 katılımcının (%22,9) minimizasyon puanının ise 1 olduğu yani çocukluk çağı travmalarını düşük düzeyde inkâr ettikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 1).

Katılımcıların Bireyleşme Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların ÇEKÖ Puanları Üzerinde Ward'ın Hiyerarşik Küme Analizi Sonuçları

Küme	N	%	\bar{X}
Gelişimsel Bireyleşme	283	51,9	59,75
Varsayılan Bireyleşme	262	48,1	44,24
Toplam	545	100	

Katılımcıların Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeğinden almış oldukları puanlar üzerinde küme analizi yapılmış, toplamda iki küme oluştuğu görülmüştür. Cote'a (2002) göre, gelişimsel bireyleşme gösteren kişilerin eylemlilik düzeyleri de yüksektir. Bu sebeple, eylemlilik puanları daha yüksek olan birinci küme gelişimsel bireyleşme kümesi; eylemlilik puanları düşük olan ikinci küme ise varsayılan bireyleşme kümesi olarak kabul edilmiştir. Buna göre, katılımcılar arasında gelişimsel bireyleşme türünde daha fazla katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 283 kişi (%51,9) gelişimsel bireyleşme, 262 kişi (%48,1) ise varsayılan bireyleşme grubundadır. Gelişimsel bireyleşme gösteren katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama puan 59,75 iken, varsayılan bireyleşme grubundakilerin ölçekten aldıkları ortalama puan 44,24 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 2).

Katılımcıların Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Psikolojik Sağlık Puanlarının Travmayı İnkâr Etmeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2030,79	3	676,93	17,44	,000
Gruplar İçi	20993,01	541	38,80		
Toplam	23023,80	544			

Tablo 3'e bakıldığında, katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının travmayı inkâr etme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (F (3, 541) =17,44; p<.05).

Başka bir ifade ile bireylerin travmayı inkâr etme düzeyleri psikolojik sağlık düzeylerini farklılaştırmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, yaşadıkları travmayı düşük düzeyde inkâr edenlerin ($\bar{X}=44,16$), yüksek düzeyde inkâr edenlere ($\bar{X}=47,84$) göre psikolojik sağlık ölçeğinden anlamlı ölçüde daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Tablo 4. Psikolojik Sağlık Puanlarının Bireyleşme Türlerine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Bireyleşme	\bar{X}	ss	t	p
Toparlanmaya Yönelik Kişisel Güçlü Yönler Boyutu	Gelişimsel	13.77	1.83	13.14	0.000
	Varsayılan	11.41	2.34		
Kendine Yönelik Olumlu Değerlendirmeler Boyutu	Gelişimsel	17.35	2.01	16.24	0.000
	Varsayılan	14.31	2.36		
Yeniliklere Açık Olma Boyutu	Gelişimsel	16.36	2.68	9.56	0.000
	Varsayılan	14.07	2.91		
Psikolojik Sağlık Toplam	Gelişimsel	47.49	5.07	17.10	0.000
	Varsayılan	39.80	5.43		

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, psikolojik sağlık toplam puanlarının ($t(543) = 17.10$; $p < .001$) ve tüm alt boyutlarının puanlarının ($t(543) = 13.14$, $t(543) = 16.24$, $t(543) = 9.56$; $p < .001$) gelişimsel bireyleşme grubunda yer alanların lehine olacak şekilde bireyleşme türlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Varsayılan bireyleşme grubunda yer alanların psikolojik sağlık ölçeğinden aldığı ortalama puan ($\bar{X}=39.80$) gelişimsel bireyleşme grubunda yer alanların ölçekten aldığı ortalama puana ($\bar{X}=47.49$) göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu bulgu, gelişimsel bireyleşme grubunda yer alanların psikolojik sağlık düzeylerinin varsayılan bireyleşme grubunda yer alanlara oranla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Psikolojik Sağlık Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Yaş*	\bar{X}	ss	t	p
Toparlanmaya Yönelik Kişisel Güçlü Yönler Boyutu	18-21	12.53	2.23	-1.11	.266
	22-26	12.76	2.58		
Kendine Yönelik Olumlu Değerlendirmeler Boyutu	18-21	15.66	2.55	-2.10	.036
	22-26	16.14	2.75		
Yeniliklere Açık Olma Boyutu	18-21	15.20	2.88	-0.51	.606
	22-26	15.33	3.16		
Psikolojik Sağlık Toplam	18-21	43.40	5.93	-1.51	.131
	22-26	44.24	7.08		

*Yaş grupları Cote (2002) ve Atak'ın (2011) yetişkinliğe geçiş döneminin iki alt evresi için önerdiği yaşlara göre belirlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler ($t(543) = -1.11$; $p > .05$) ve yeniliklere açık olma ($t(543) = -0.51$; $p > .05$) boyutlarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer olarak, psikolojik sağlık toplam puanlarının da yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t(543) = -1.51$; $p > .05$). Ancak

psikolojik sağlamlığın alt boyutlarından olan kendine yönelik olumlu değerlendirmeler puanının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(543) = -0.51$; $p < .05$). 18-21 yaş aralığında olanların kendine yönelik olumlu değerlendirmeler boyutundan aldığı ortalama puan ($\bar{X} = 15.66$), 22-26 yaş aralığında olanların aldığı ortalama puana ($\bar{X} = 16.14$) göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin yaşları arttıkça kendine yönelik değerlendirmelerinin daha olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	\bar{X}	ss	t	p
Toparlanmaya Yönelik kişisel Güçlü Yönler Boyutu	Erkek	13.47	2.19	-4.64	.000
	Kadın	12.37	2.41		
Kendine Yönelik Olumlu Değerlendirmeler Boyutu	Erkek	16.30	2.70	-2.03	.042
	Kadın	15.76	2.63		
Yeniliklere Açık Olma Boyutu	Erkek	16.03	2.97	-3.35	.001
	Kadın	15.02	2.99		
Psikolojik Sağlamlık Toplam	Erkek	45.80	6.50	-4.11	.000
	Kadın	43.16	6.38		

Tablo 6 incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler ($t(543) = -4.64$, $p < .001$), kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ($t(543) = -2.03$, $p < .05$) ve yeniliklere açık olma ($t(543) = -3.35$, $p < .01$) boyutlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını görülmektedir. Benzer şekilde, psikolojik sağlamlık da cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t(543) = -4.11$, $p < .001$). Kadınların psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldığı ortalama puan ($\bar{X} = 43.16$) erkeklerin ölçekten aldığı ortalama puana ($\bar{X} = 45.80$) göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Ayrıca, psikolojik sağlamlığın her 3 alt boyutu için de erkeklerin kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, kadınların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Algılanan SED'e Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	SED	\bar{X}	ss	t	p
Toparlanmaya Yönelik Kişisel Güçlü Yönler Boyutu	Alt	12.10	2.82	-1.96	.049
	Orta	12.71	2.33		
Kendine Yönelik Olumlu Değerlendirmeler Boyutu	Alt	14.61	2.67	-4.29	.000
	Orta	16.07	2.61		
Yeniliklere Açık Olma Boyutu	Alt	14.92	3.16	-0.99	.322
	Orta	15.31	2.99		
Psikolojik Sağlamlık Toplam	Alt	41.64	6.93	-2.93	.003
	Orta	44.10	6.39		

Tablo 7 incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın alt boyutlarından olan yeniliklere açık olma boyutunun algılanan SED'e göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı ($t(543) = -0.99$; $p > .05$); psikolojik sağlamlığın diğer alt boyutları olan toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler

($t(543) = -1.96$; $p < .05$), kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ($t(543) = -4.29$; $p < .001$) boyutlarının ve psikolojik sağlamlık toplam puanlarının ($t(543) = -2.93$; $p < .01$) algılanan SED'e göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Algılanan SED'i alt düzey olan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldığı ortalama puan ($\bar{X} = 41.64$) algılanan SED'i orta düzey olanların aldığı ortalama puana ($\bar{X} = 44.10$) göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde algılanan SED'in etkili olduğu; algılanan SED'i orta düzey olanların psikolojik sağlamlıklarının algılanan SED'i alt düzey olanlara göre daha yüksek olduğu, algılanan SED arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Yetişkin Olarak Hissetmeye Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Kendinizi yetişkin bir birey olarak hissediyor musunuz?		\bar{X}	ss	t	p
	Evet	Bazen evet bazen hayır				
Toparlanmaya Yönelik Kişisel Güçlü Yönler Boyutu	Evet	Bazen evet bazen hayır	13.61	1.89	8.20	.000
Kendine Yönelik Olumlu Değerlendirmeler Boyutu	Evet	Bazen evet bazen hayır	16.72	2.46	6.14	.000
Yeniliklere Açık Olma Boyutu	Evet	Bazen evet bazen hayır	15.94	2.85	4.40	.000
Psikolojik Sağlamlık Toplam	Evet	Bazen evet bazen hayır	46.28	5.86	7.68	.000
			42.12	6.39		

Tablo 8 incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın tüm alt boyutlarının ($t(543) = 8.20$, $t(543) = 6.14$, $t(543) = 4.40$; $p < .001$) ve psikolojik sağlamlık toplam puanlarının ($t(543) = 7.68$; $p < .001$) bireylerin kendisini yetişkin olarak hissedip hissetmeme durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları toplam puana bakıldığında, kendini her zaman yetişkin olarak hissedenlerin aldığı puanın ($\bar{X} = 46.28$) kendini bazen yetişkin olarak hisseden bazen hissetmeyenlere göre ($\bar{X} = 42.12$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, kendini yetişkin olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kendini yetişkin olarak algılamakta kararsızlık yaşayanlara oranla psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Değişkenler ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Öz saygı	Yaşam Amacı	İç Denetim Odağı	Öz yeterlilik	Eylemlilik	Duygusal İstismar	Fiziksel İstismar	Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Cinsel İstismar	Çocukluk Çağı Rüşvası Alınmaya Yönelik Güçlü	Kendine Yönelik Olumlu Değ.	Yeniliklere Açık Olma	Ego Sağlamlığı	
Öz saygı	1	.57**	.23**	.41**	.70**	-.21**	-.07	.15**	.31**	-.08	.23**	.39**	.60**	.35**	.55**

Yaşam Amacı	1	.35**	.42**	.81**	-.27**	-.09*	-.10*	-.36**	-.07	-.26**	.43**	.72**	.44**	.66**
İç Denetim Odağı		1	.38**	.67**	-.05	.04	.00	-.11**	.00	-.04	.35**	.32**	.31**	.41**
Öz yeterlilik			1	.76**	-.19**	.00	-.01	.19**	-.02	-.12**	.61**	.42**	.31**	.54**
Eylemlilik				1	.25**	-.04	-.08	.32**	-.06	.22**	.61**	.70**	.48**	.73**
Duygusal İstismar					1	.62**	.48**	.71**	.46**	.87**	-.21**	-.24**	.02	.16**
Fiziksel İstismar						1	.46**	.49**	.42**	.76**	-.08	-.08*	.05	-.01
Fiziksel İhmal							1	.52**	.27**	.67**	-.10*	.17**	.00	.11**
Duygusal İhmal								1	.37**	.84**	.19**	.37**	.08*	.26**
Cinsel İstismar									1	.65**	-.05	.11**	.05	-.04
Çocukluk Çağı Ruhsal Travması										1	.16**	.27**	.00	.17**
Toparlanma ya Yönelik Güçlü Yönler											1	.48**	.42**	.76**
Kendine Yönelik Olumlu Değ.												1	.49**	.81**
Yeniliklere Açık Olma													1	.82**
Ego Sağlamlığı														1

**p<.01, *p<.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi, hem çocukluk çağı ruhsal travmaları ile eylemlilik arasında ($r=-.22$; $p<.01$) düşük düzeyde, negatif ilişki; hem de çocukluk çağı ruhsal travmaları ile psikolojik sağlamlık arasında ($r=-.17$; $p<.01$) düşük düzeyde, negatif ilişki vardır.

Eylemlilik ile psikolojik sağlamlık arasında ise ($r=.73$; $p<.01$) yüksek düzeyde, pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan regresyon analizine göre; dışsal değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine dair sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Çocukluk ağı Ruhsal Travmalarının ve Eylemliliğin Psikolojik Sağlamlığa Etkisi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	18.373	1.267	-	14.504	.000
Çocukluk ağı Ruhsal Travmaları					
Eylemlilik	.488	.020	.735	24.686	.000

(R:0.737, R²:0.543, F:322.13, p:0.000)

Tablo 10 incelendiğinde; çocukluk ağı ruhsal travmalarının psikolojik sağlamlığa anlamlı bir etkisi görülmemektedir ($\beta=-.00$, $p>.05$); eylemliliğin psikolojik sağlamlığa etkisinin ise pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\beta =.48$, $p<.001$). Yapılan regresyon analizi sonucunda, $R=0.73$ ve $R^2=0.54$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak, eylemliliğin psikolojik sağlamlığa anlamlı düzeyde etki ettiğini yani eylemliliğin psikolojik sağlamlığı %54 oranında açıklayabildiğini; standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise; eylemlilik düzeyindeki bir birimlik artışın psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde %73,7'lik bir artışa neden olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç, Tartışma ve neriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular geçmişteki araştırmalar ve kuramsal çalışmalar bağlamında tartışılmıştır. Bulgular, nceki bölümdeki dizine göre ele alınmıştır.

Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin Değerlendirilmesi

Araştırma grubu çoğunlukla, var olan çocukluk ağı travmalarını inkâr etmeyi kabul eden bireylerden oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, yaşadıkları travmayı düşük düzeyde inkâr edenlerin, yüksek düzeyde inkâr edenlere göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bireylerin travmayı inkâr düzeyleri arttıa psikolojik sağlamlıklarının da arttığını göstermektedir. Kübler-Ross (1997), bireylerin travmatik durumlar karşısında sırasıyla inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabul aşamalarını yaşadığını ifade eder. Ancak bu süreç her zaman her bireyde bu sırada grlmeyebilmekte, hatta bazen kişiler belli bir basamakta takılıp ilerleme ve gelişim gsteremeyebilmektedir (Kübler-Ross, 1997). Bu bağlamda, araştırma grubunu oluşturan katılımcıların 18-26 yaş aralığında yani çocukluk çağından çok uzaklaşmış olmayan bireyler olması sebebiyle katılımcıların henüz travmayı inkâr aşamasında olabileceği veya inkâr aşamasında takılıp kalmış olabileceği düşünüldüğünde, algıladıkları ve sergiledikleri psikolojik sağlamlık düzeyleri yanıltıcı olabilir. Bir başka deyişle, araştırmaya katılan bireylerin maruz kaldıkları travmanın yarattığı acı, henüz yeni ve halen baş etme kapasitelerinin üstünde olabilir, bu katılımcılar ilgili leği doldururken travmatize olmuş olabilir, bu sebeple inkâr savunma mekanizmalarının aktive olması nedeniyle ölçek sorularını sağlıklı yanıtlamaktan kaçındıkları söylenebilir. Bir kişinin, çocukluk çağında maruz kaldığı cinsel istismarı açığa çıkarmaması adına yaşamı boyunca bunu hiç kimseye

paylaşmaması sık karşılaşılan bir durumdur (Feiring ve ark., 2002). Ayrıca, cinsel istismara uğrayan bireylerin sıklıkla kendilerini suçladıkları bu sebeple utanç yaşadıkları, bu durumun açığa çıkması sonucunda mevcut aile ve sosyal düzenlerinin zarar göreceğinden endişe etmeleri ve aşağılanma, ayıplanma, dışlanma korkusuyla durumu gizlemeye yönelik davrandıkları (Alpaslan, 2014) bilinmektedir. Yaşanılan travmanın türü fark etmeksizin, travma yaşantısına sahip bireylerin, ölçeği yanıtlarken duygu ve düşüncelerini olduğu gibi ifade etmekte zorlandıkları, istismarı veya ihmali gizlemeye yönelik ihtiyaçları doğrultusunda davrandıkları ve bu sebeple travmayı inkâr eden grubun psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek bulunduğu düşünülmektedir.

Kişinin eylemlilik düzeyinin yüksek olması gelişimsel bireyleşme grubunda, eylemlilik düzeyinin düşük olması ise varsayılan bireyleşme grubunda yer almasına sebep olmaktadır (Cote, 1997). Buna göre, araştırma grubunda gelişimsel bireyleşme türünde daha fazla katılımcının olduğu görülmektedir. Araştırma grubu 18-26 yaş aralığındaki yetişkinliğe geçiş sürecinde olan ve üniversite öğrenimi gören bireylerden oluşmaktadır. Bu dönemde bireylerin genelde ailelerinden uzak olması sebebiyle yaşamlarında daha fazla sorumluluk ve kontrol sahibi olmaları aynı zamanda bu dönemde fırsat ve seçeneklerinin daha fazla olması neticesinde daha eylemli oldukları ve dolayısıyla bu dönemde gelişimsel bireyleşmenin yoğun olarak görüldüğü düşünülmektedir. Katılımcılar arasında gelişimsel bireyleşmenin yoğun olarak görülmesi, Schwartz, Cote ve Arnett'in (2005) çoğunluğu bireyci kültüre sahip ülkelerde (ABD ve Kanada gibi) yapmış oldukları çalışma ile benzerlik göstermektedir. Fakat Atak'ın çalışmasında (2010) araştırma bulgumuzun aksine, katılımcılar arasında varsayılan bireyleşme türüne daha çok rastlanmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, gelişimsel bireyleşme grubunda yer alanların psikolojik sağlık düzeylerinin varsayılan bireyleşme grubunda yer alanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilindiği üzere, gelişimsel bireyleşme gösteren kişilerin eylemlilik düzeyleri de yüksektir (Cote, 2002). Bu sebeple bu bulgu, aşağıda 'Eylemlilik İle Psikolojik Sağlık İlişkisinin Değerlendirilmesi' başlığı altında daha detaylı olarak tartışılmıştır.

Katılımcıların yaş gruplarına göre (18-21, 22-26) psikolojik sağlık toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı; psikolojik sağlığın cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve kadınların psikolojik sağlık ölçeğinden aldığı ortalama puanların, erkeklerin aldığı ortalama puana göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, erkeklerin psikolojik sağlığının, kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, psikolojik sağlıkla ilişkili birçok risk faktöründen söz edildiği görülmektedir. Bireyin cinsiyetinin erkek olması da bu risk faktörlerinden birisidir (Luthar ve Cicchetti, 2000). Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgu, literatüre ve geçmişteki bazı araştırmalara göre farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Psikolojik sağlıkla ilgili geçmişte yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım (2012) antrenörlerin, Sezgin (2012) öğretmenlerin, Soyer, Gülle, Mızrak, Zengin ve Kaya (2013) ise sporla ilgilenen bedensel engelli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır ancak tüm bu çalışmaların ortak sonucu olarak cinsiyet ve yaş değişkenleri ile psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmada, araştırma grubunun yetişkinliğe geçiş sürecinde olan üniversite öğrencisi bireylerden seçilmiş olması sebebiyle; toplumun kadın ve erkekten farklı dönemlerde farklı beklentileri olmasından kaynaklı kadınların bu dönemde iş bulma ve kariyerini devam ettirme noktasında erkeklerden daha

dezavantajlı durumda olmaları (Bölükbaş ve Arslan, 2003), erkeklerin psikolojik sağlamlığının, kadınlara göre daha yüksek bulunması sonucunu doğurmuş olabilir.

Katılımcıların algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre psikolojik sağlamlık toplam puanlarında farklılaşma saptanmıştır. Bu farklılaşma, kendisini alt sosyoekonomik düzeyde algılayan ve orta sosyoekonomik düzeyde algılayan gruplar arasındadır. Orta sosyoekonomik düzeyde algılayan bireylerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları puan, alt sosyoekonomik düzeyde algılayan bireylerin aldıkları puana göre daha yüksektir. Bu sonuca göre, üniversite öğrencilerinin algılanan sosyoekonomik düzey iyileştikçe psikolojik sağlamlıklarının da olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Üniversite, gençler için yeni, heyecan verici aynı zamanda da stresli ve kaygılandırıcı bir dönemdir (Özgüven, 1992). Bu dönemde bireyler farklı sorunlarla (yeni sorumluluklar almak, yeni bir ortama uyum sağlamakta zorlanmak, akademik başarısızlık yaşamak gibi) karşılaşabilirler. Ekonomik problemler de bu sorunlardan bir tanesidir (Erkan ve ark., 2012). Alan yazında, psikolojik sağlamlık üzerine yapılan pek çok araştırma (Garmezy, 1991; Rutter, 1999; Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2001) düşük sosyoekonomik statünün psikolojik sağlamlık için önemli bir risk faktörü olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak, Ezer (2017) de yaptığı araştırma sonunda, ekonomik durumunu düşük olarak belirten ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin, ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak belirten ergenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularının mevcut çalışmaları destekler ve doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Ekonomik sorunlar yaşayan öğrenciler psikolojik sağlamlık açısından diğerlerine göre daha riskli grup olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yetişkinliğe geçiş konusundaki algılarına göre de anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Psikolojik sağlamlık toplam puanlarında farklılaşma, kendini yetişkin bir birey olarak hisseden bireyler ile yetişkinliğe geçiş konusunda kararsız olan -kendini bazen yetişkin olarak hisseden bazen de hissetmeyen- bireyler arasındadır. Kendini yetişkin bir birey olarak hissedenlerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden aldıkları toplam puan, yetişkinliğe geçiş konusunda kararsız olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre, kendini yetişkin bir birey olarak algılayan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin kendini yetişkin olarak algılamakta kararsızlık yaşayanlara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca bakılarak; zorluklar karşısında her daim yetişkin gibi hissedip, yetişkin gibi düşünüp, yetişkin gibi davranabilen bireylerin psikolojik sağlamlık tanımlamalarına da uygun olarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek bulunduğu düşünülmektedir.

Değişkenler Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları ile Eylemlilik İlişkisinin Değerlendirilmesi: Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travmaları ile eylemlilik düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif bir ilişki vardır. Bu bulgu, çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının bireylerin eylemlilik düzeylerini olumsuz yönde etkilediğinin bir göstergesidir. Bu sonuca göre, bireyin çocukluk çağında yaşadığı ruhsal travmalar arttıkça eylemlilik düzeyinin azalacağı ve çocukluk çağında ruhsal travma yaşamayan bireylerin, ruhsal travma yaşantısı olan bireylere oranla daha yüksek düzeyde eylemliliğe sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travma toplam puanları ile eylemliliğin alt boyutları olan öz saygı, yaşam amacı ve öz yeterlilik ile düşük düzeyde, negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer biçimde, üniversite

öğrencilerinin eylemlilik toplam puanları ile çocukluk çağı ruhsal travmaları alt boyutlarından duygusal istismar ile negatif yönlü düşük düzeyde, duygusal ihmal ile negatif yönlü orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında, çocukluk çağı ruhsal travmaları ile eylemliliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Öz saygı, kişinin kendine olan olumlu-olumsuz tutumlarının, kişisel-sosyal yeterliliğinin, değerlerinin ve kendilik algısının toplamını ifade eden bir kavramdır (Rosenberg, 1979; Akt., Atak, 2010). Öz yeterlilik ise kişinin bir işi zihninde tasarlayıp, bu işi başarabileceğine dair kendisine duyduğu inançtır (Bandura, 1994; Akt., Atak, 2010). Çocukluk çağı ruhsal travmalarının bireyin kendisi ve diğerleri ile ilgili olumsuz şemalar geliştirmesine ve buna bağlı olarak yetişkinlik döneminde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı (Yiğit, 2013), bireylerin umutluluğuna, özgüvenine, öz saygısına zarar verdiği (Güneri-Yöyen, 2016) bilinmektedir. Bu çalışma sonucunda da, çocukluk çağı ruhsal travmaları ile eylemliliğin alt boyutu olan öz saygı ve öz yeterlilik arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireylerin çocukluk çağında yaşadığı ruhsal travmalar arttıkça öz saygı ve öz yeterlilik düzeylerinin azalacağı; çocukluk çağında ruhsal travma yaşamayan bireylerin, ruhsal travma yaşantısı olan bireylere oranla daha yüksek düzeyde öz saygı ve öz yeterlilik gösterecekleri söylenebilir. Dolayısıyla çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarını destekler ve doğrular niteliktedir.

Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları ile Psikolojik Sağlık İlişkisinin Değerlendirilmesi: Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travmaları ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif bir ilişki vardır. Bu bulgu, çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini olumsuz yönde etkilediğinin bir göstergesidir. Bu sonuca göre, bireyin çocukluk çağında yaşadığı ruhsal travmalar arttıkça psikolojik sağlık düzeyinin azalacağı; çocukluk çağında ruhsal travma yaşamayan bireylerin, ruhsal travma yaşantısı olan bireylere oranla daha yüksek düzeyde psikolojik sağlık gösterecekleri söylenebilir. Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travma toplam puanları ile psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan toparlanmaya yönelik güçlü yönler ve kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ile negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık toplam puanları ile çocukluk çağı ruhsal travmaları alt boyutları olan duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal ile negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında, çocuklukta ihmal ve istismar yaşantılarının, bireyleri yaşamlarının devamında duyuşsal, bilişsel ve davranışsal biçimde olumsuz anlamda etkilediği görülmektedir (Walter, 2016; Akt. Çaycı, 2018). Güvenli ve sağlıklı ilişkilerin doğurduğu sosyal destek psikolojik sağlık için önemli bir dışsal koruyucu faktör olarak ele alınmaktadır (Olsson ve ark., 2003). Çocukluk çağında travmaya maruz kalan bireyler, yetişkinlik döneminde karşı cinsle kurdukları duygusal ilişkilerinde yoğun terk edilme endişeleri taşımakta, olumlu-olumsuz duygularını ifade etmekte zorlanmakta ve başkalarına güven duymakta güçlük yaşamaktadırlar. Bu sebepler eşliğinde, ilişkilerindeki doyum düzeyi azalmakta, evlilik gerçekleştirenlerin ailelerinin parçalanma olasılığı yükselmekte ve boşanmalar artmaktadır (Yunus-Tozan, 2019). Dolayısıyla çalışmamız sonucunda elde edilen bu bulgu da daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, çocukluk çağı

ruhsal travmalarının kişinin psikolojik sağlamlık düzeyini olumsuz yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Eylemlilik İle Psikolojik Sağlamlık İlişkisinin Değerlendirilmesi: Yapılan analizler sonunda, üniversite öğrencilerinin eylemlilikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri ilişkisinin pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kişinin eylemlilik düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinin de artacağı söylenebilir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin eylemlilik toplam puanları ile psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan toparlanmaya yönelik güçlü yönler, kendine yönelik olumlu değerlendirmeler ve yeniliklere açık olma boyutlarının pozitif yönde, orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık toplam puanları ile eylemliliğin alt boyutlarının tümünün -öz saygı, yaşam amacı, iç denetim odağı ve öz yeterlilik- arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında, Çelikçi'nin (2021) ergenlerde eylemlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, ergenlerin eylemlilikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani eylemlilik düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, eylemliliğin alt boyutları olan öz saygı, yaşam amacı, iç denetim odağı ve öz yeterlilik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da literatür taramalarında rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bulguları ile araştırmamızın bulgularının genel olarak benzerlik gösterdiği ve araştırmamızın önceki çalışmaları desteklediği görülmektedir. Eylemliliğin alt boyutu olan öz saygı ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireyin benlik saygısı arttıkça psikolojik sağlamlığının da arttığı söylenebilir. Çalışmanın sonuçları daha önce yapılan araştırmaların (Veselska ve ark., 2009; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2011; Arslan, 2015) sonuçlarını desteklemekte ve öz saygısı yüksek bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğunu doğrulamaktadır. Yaşam amaçları ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireyin yaşam amaçları arttıkça psikolojik sağlamlığının da artacağı ve yaşam amaçları olan bireylerin daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olacağı söylenebilir. Yaşam amacı, bireyin iyi oluşunun önemli bir parçasıdır ve "bireyin bilişsel ve davranışsal stratejiler geliştirerek ulaşmaya çalıştıkları idealler" olarak tanımlanmaktadır (Emmons, 2005). Yaşamda belirlenmiş olan amaçlar, bireylerin davranışlarını yönlendirmede bir motivasyon sağlamaktadır (Schmuck ve Sheldon, 2001). Araştırmamızda ulaşılan bu sonuç, yaşam amaçları belirlemenin bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmada olumlu bir etkisi olduğu sonucu, yaşam amaçlarının bu motivasyonel yönü ile ilişkilendirilebilir. Bir diğer alt boyut olan iç denetim odağı ile psikolojik sağlamlığın da orta düzeyde, pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Yani, bireyin iç denetim odağına sahip olma düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlığının da artacağı söylenebilir. Bir bireyin iç denetim odaklı olması, hayatında kontrol ve denetim sahibi kişinin kendisi olduğunu düşünmesi ile mümkündür (Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2011). Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu, daha önce yapılmış araştırmaları (Sacker ve Schoon, 2007; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2011; Cazan ve Dimutrescu, 2016) destekleyerek, bireylerin iç denetim odaklı oluşunun daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık gösterdikleri sonucunu kuvvetlendirmektedir. Son olarak, öz yeterlilik ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, bireyin öz yeterlilik düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlığının da artacağı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, umutlu olma, iyimserlik, yüksek öz yeterlilik

gibi kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlığın içsel koruyucu faktörleri arasında sayıldığı görülmektedir (Olsson ve ark., 2003; Friberg ve ark., 2005). Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu da daha önce yapılmış olan araştırmaları (Sagone ve De Caroli, 2013; Toplu, 2017; Bhattarai ve ark., 2018; Cantez, 2018; Doğan, 2020) desteklemekte, öz yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin, psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu sonucunu kuvvetlendirmektedir.

Araştırma sonucunda, eylemliliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bireylerin eylemlilik düzeylerinin daha küçük yaş gruplarında incelenmesi ve tespiti ile birlikte, eylemliliğin geliştirilmesine yönelik erken müdahale çalışmalarının planlanıp, uygulamaya koyulmasının psikolojik sağlamlığın güçlendirilmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, kesitsel desenin kullanıldığı bir araştırmadır ancak psikolojik sağlamlığın, çocukluk çağı ruhsal travmaları ve eylemlilikle olan ilişkisinin daha kapsamlı şekilde görülebilmesi için bu konuda yapılması planlanan araştırmalarda boylamsal desenin kullanılması önerilmektedir.

Katkı Beyanı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kocatepetip/issue/17402/182223>
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42746/515949>
- Atak, H. (2010). *Yetişkinliğe geçişte kimlik biçimlenmesi ve eylemlilik: Bireyleşme sürecinde iki gelişimsel kaynak* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Atak, H. (2011). Gradual transition to adulthood: Is emerging adulthood the only main road?. *Elementary Education Online*, 10(1), 51-67.
- Atak, H., Kapçı, E. G. & Çok, F. (2013a). Yetişkinliğe geçişte bireyleşme türleri ve kimlik statüleri: Üniversite öğrencileri ve unutulmuş yarı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 71-82.
- Atak, H., Kapçı, E. G. & Çok, F. (2013b). Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği'nin Türkçe formunun değerlendirilmesi. *Düşünen Adam*, 26(1), 36-45. <http://doi.org/10.5350/DAJPN2013260104>
- Bhattarai, M., Maneewat, K. & Sae-Sia, W. (2018). Psychosocial factors affecting resilience in Nepalese individuals with earthquake-related spinal cord injury: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1-8. <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-018-1640-z>
- Bölükbaş, N. & Arslan, H. (2003). Huzur evinde kalan yaşlıların psikososyal yönlerinin incelenmesi. *Düşünen Adam*, 16(4), 235-239. <https://arsiv.dusunenadamdergisi.org/ing/ArticleDetailse60e.html?MkID=276>

- Cantez, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlık ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 61-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/43705/536156>
- Cazan, A. M. & Dumitrescu, S. A. (2016). Exploring the relationship between adolescent resilience, self-perception and locus of control. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 283-286.
- Cote, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), 577-597. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0111>
- Cote, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Çaycı, M. (2018). *Lise öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının akademik yaşantı ve empati becerileri üzerine etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çelikçi, S. (2021) *Ergenlerde eylemlilik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, T. & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731-745. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods In Psychiatric Research*, 14(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gümüş-Saçarçelik, G. (2009). *Kasıtlı kendine zarar verme davranışı olan ergen ve genç erişkin hastalarda çocukluk çağı travmaları* [Uzmanlık tezi]. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Güneri-Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>
- Helvacı-Çelik, F. & Hocoğlu, C. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>
- Kararımak, O. (2006). Resilience, risk and protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 26(3), 129-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21446/229856>

- Kararırmak, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: Bir model test etme çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kararırmak, Ö. & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21455/229666>
- Kırımoğlu, H., Çokluk, G. F. & Yıldırım, Y. (2012). Türk antrenörlerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 115-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82662>
- Kübler-Ross, E. (1997). *Ölüm ve Ölmek Üzerine*. (1.Baskı). Boyner Yayınları.
- Little, T. D., Snyder, C. R. & Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: On the nature and origins of personal agency across the lifespan. *Handbook of Personality Development*, 61-79. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315805610>
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/h0079218>
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1992). Intelligence and social competence among high-risk adolescents. *Development and Psychopathology*, 4(2), 287-299. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000158>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Oflaz, F. (2015). Travma yaşamış çocuk ve gençlerin ele alınmasında çocuk-ergen ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği uygulamaları. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 1(2), 46-51.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Özgülven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 5-13.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Sacker, A. & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873-896. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002>
- Sagone, E. & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763>
- Schmuck, P. E. & Sheldon, K. M. (2001). *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. (1.Baskı). Hogrefe & Huber Publishers.

- Schwartz, S. J., Côté, J. E. & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. <https://doi.org/10.1177%2F0044118X05275965>
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619541>
- Soyer, F. , Gülle, M. , Mızrak, O. , Zengin, S. & Kaya, E. (2013). Analysis of resiliency levels of disabled individuals doing sports according to some variables. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 126-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/53534/712947>
- Şar, V., Öztürk, E. & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 32(4), 1054-1063. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947>
- Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Türkoğlu, S. A. (2013). *Depresif bozukluğu olan kadın hastalarda çocukluk çağı ruhsal travmaları ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi*. [Tıpta uzmanlık tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/936>
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P. & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287-291. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.11.005>
- Yenibaş, R. (2002). *Aile içi istismarın ergenin umutsuzluk düzeyi ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yiğit, İ. (2013). *Çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının genç yetişkinlik döneminde görülen psikolojik belirtilerle ilişkisi: Erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yunus-Tozan, S. (2019). *Çocukluk çağı travmalarının evlilik uyumu ve evlilik doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yurdakök, K. (2010). Çocuk istismar ve ihmali, tanım ve risk faktörleri. *Katkı Pediatri Dergisi*, 32, 537-546.
- Yurdakök, K. & İnce, O. (2010). Duygusal istismar ve ihmali. *Katkı Pediatri Dergisi*, 32(4), 423-433.



Araştırma Makalesi • Research Article



Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Yetişkin Okuma-Yazma Kursları ve Türkçe Dil Eğitimlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Adult Literacy Courses and Turkish Language Trainings for Syrian Refugees

Sayım Fikret BULUT^{1a}

^a MEB Öğretmen, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4134-5518

fikretbulut49@hotmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Yetişkin eğitimi
- 2.Türkçe eğitimi
- 3.Suriyeli sığınmacı
- 4.Uyum

Keywords:

- 1.Adult Education
- 2.Turkish education
- 3.Syrian refugee
4. Adaptation

Öz

Suriye’de 2011 yılından itibaren can güvenliklerinin tehlikede olmasından dolayı yaklaşık dört milyon Suriyeli Türkiye’ye sığınmıştır. Açık kapı politikasıyla Türkiye’ye kabul edilen Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu çalışmada, 2011-2020 yılları arasında Suriyeli yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı verileri kullanılarak incelenmiştir. Bu eğitimlerin yetişkin Suriyelilerin sosyal uyumu için önemi ve gerekliliğini vurgulayan çalışma kapsamında kurslara katılım sayısal verileri incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Sayısal veriler tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yetişkin Suriyeli bireylere yönelik okuryazarlık ve Türkçe dil eğitimlerinin istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Nitekim 2020 yılında toplam yetişkin Suriyeli nüfusun %22,16’sı halk eğitimi merkezlerinde okuma-yazma ve dil eğitimi kurslarına katılmıştır. Bu oranın düşük olduğu belirtilmiştir. Kadın katılımcıların kurs başarı oranlarının düşük olduğu, kurs katılım engellerinin saptanmasının Suriyeli sığınmacıların eğitim sürecine olumlu katkı sunacağı belirtilmiştir. Sosyal uyum çalışmalarının daha nitelikli yürütülebilmesi için kurs katılım oranının yükseltilmesi, özellikle okuma-yazma kurs programlarının yabancılara okuma-yazma öğretmeyi kolaylaştıracak şekilde güncellenmesi gerektiği, kurs öğretmenlerine yabancılara yönelik eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Abstract

Since 2011, about four million Syrians have taken refuge in Turkey due to the fact that their life safety has been at risk in Syria. Syrians admitted to Turkey under the open door policy have been granted temporary protection status. Turkish language courses and literacy courses for Syrian adults between 2011 and 2020 were examined using the data of the Ministry of National Education Strategy Development Dec. Within the scope of the study, which emphasizes the importance and necessity of these trainings for the social cohesion of adult Syrians, the numerical data of participation in the courses were examined. In the study where the qualitative research method was used, the data were collected through document review. Numerical data were interpreted by converting them into tables. Within the scope of the research, it was stated that literacy and Turkish language education for adult Syrian individuals were not at the desired level. As a matter of fact, in 2020, 22.16% of the total adult Syrian population attended literacy and language education courses in public education centers. It is noted that this ratio is low. It has been stated that the course success rates of female participants are low, and the detection of course participation barriers will contribute positively to the educational process of Syrian asylum seekers. In order to conduct social adaptation studies more qualitatively, it was proposed to increase the course

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

participation rate, in particular, the literacy course programs should be updated to facilitate the teaching of literacy to foreigners, and course teachers should be provided with in-service training related to education for foreigners.

Geliş Tarihi:

17.05.2022

Kabul Tarihi:

12.06.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Atıf: Bulut, S. F. (2022). Suriyeli sığınmacılara yönelik yetişkin okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-147.

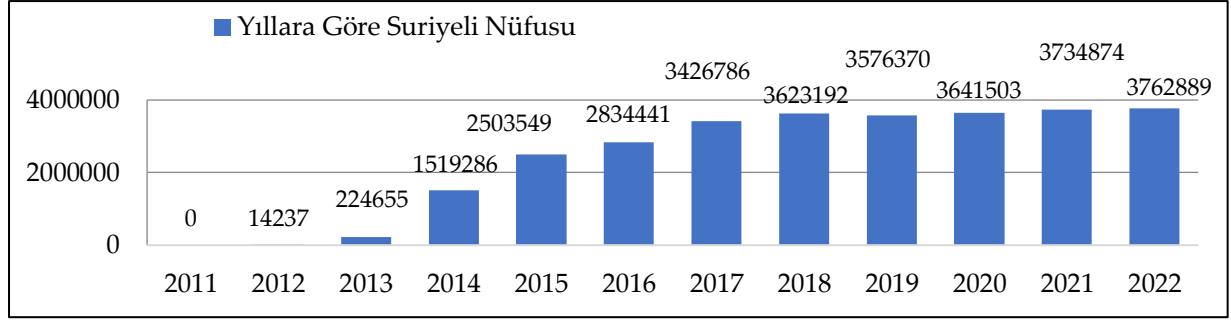
Citation: Bulut, S. F. (2022) Evaluation of adult literacy courses and Turkish language trainings for Syrian refugees. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 123-147.

Giriş

Dünyada savaşlar gibi farklı şiddet türlerine maruz kalan, mağduriyet yaşayan bireyler can güvenlikleri başta olmak üzere uğradıkları hak ihlalleri vb. sebeplerden dolayı ya bireysel ya da kitlesel biçimde ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadır. Yerlerinden edilen bu kişiler kendilerine en yakın ülkeler öncelikli olmak üzere dünyanın birçok ülkesine sığınmaktadır. Günümüzde zorunlu gerekçelerle ülkesini terk eden insanların nicel olarak en fazla olduğu ülke Türkiye'dir (EASO, 2020). Bunda Türkiye'nin coğrafi konumunun etkisi çok olsa da özellikle Suriye'de 2011 yılından bugüne devam eden çok taraflı savaşın mağdurlarına yönelik uyguladığı "açık kapı" politikasının daha etkili olduğu (Ferris ve Kirişçi, 2015) bilinmektedir. Türkiye, sınır komşusu Suriye Arap Cumhuriyeti'nde yaşanan ve hala devam eden savaş dolayısıyla 2011 yılından itibaren yoğun bir Suriyeli nüfusun biyometrik verilerini kaydederek güney sınırlarından ülkeye girişine izin vermiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) verilerine göre ülkesinden göç etmek zorunda kalan Suriyeli nüfusun %63,4'ü Türkiye'ye sığınmıştır (UNHCR, 2018). Sığınan Suriyeli nüfus geçici koruma kapsamına alınmıştır. Zorunlu göçün kitlesel oluşu, yoğun bir nüfusla karşı karşıya kalınması bireysel korumanın etkin uygulanmasına olanak vermeyeceğini gösterdiğinden tüm Suriyelileri kapsayan bir geçici koruma statüsü Bakanlar Kurulu tarafından tanımlanmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından bunun göç sorunsalına yönelik acil durumlarda uygulanan geçici bir koruma tedbiri olduğu belirtilmiştir (GİGM, 2017). Göç ve kabulü ile ilgili uluslararası sözleşmelere coğrafi çekince koyan Türkiye kitlesel göçle gelen Suriyelilere bu sebepten geçici koruma statüsü vermiştir. Suriyelilerin bu geçici koruma statüsü ile ülkelerindeki kaos ortamı bitinceye ve can güvenliği sorunları giderilinceye kadar kalış izni, uluslararası sözleşmelerde belirtildiği üzere zorla geri gönderilmeme ve korunma güvencesi verilmiş, temel ihtiyaçlara erişebilmelerine yönelik yardımlar sağlanmıştır (ORSAM, 2015). Türkiye bu yoğunlukta kitlesel bir göçle karşılaşınca mevzuat alt yapısının güncellenmesi ve gerekli kurumsal yapıların oluşması için zamana ihtiyaç duyulmuştur. Özdemir'in (2017) de belirttiği üzere geçici korumanın verilmesinin gerekçelerinden biri kitlesel göçe maruz kalınması bir diğeri de mevcut acil durumun kesin çözümüne kadar idareye bir ara çözüm imkânı tanınmasıdır.

Geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerin nüfus verilerine göre bakıldığında; 5 Mayıs 2022 tarihi itibarıyla 3.762.889 Suriyeli olduğu görülmektedir. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin yıllara göre sayıları Şekil 1'de detaylı biçimde gösterilmiştir.

Şekil 1. Yıllara Göre Suriyeli Nüfusu



Kaynak: GİGM, 2022.

Şekil 1’de görüldüğü üzere 2012 yılından itibaren Suriyeli göçü her yıl artarak devam etmiş, göçler sonucunda Türkiye nüfusunun yaklaşık %5’ine denk gelen oranda Suriye vatandaşı Türkiye’ye sığınmıştır. Suriyeliler için ülkenin güney sınırına yakın kentlerde hazırlanan kamplarda tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir sistem kurulmuş olsa da yıllar içinde kamplarda yaşamak yerine ülkenin diğer kentlerine doğru yoğun bir Suriyeli nüfus hareketliliği olmuştur. Nitekim sürecin gelinen noktasında geçici koruma kapsamında Türkiye’de kayıt altına alınan toplam Suriyeli nüfusun sadece 50.614’ünün (%1.36) kendileri için hazırlanan kamplarda yaşadığı, geriye kalan %98.64’ünün de ülkenin büyük kentleri başta olmak üzere tüm şehirlere dağıldığı görülmektedir. Suriyelilerin illere dağılımına bakıldığında; ülkenin yoğun nüfuslu büyükşehirlerinde Suriyeli nüfusun yoğun olduğu, en fazla Suriyelinin İstanbul’da yaşadığı, sonrasında Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, , Adana, Mersin gibi sınıra yakın büyükşehirlerde yerleştikleri görülmektedir. Bursa, İzmir, Konya ve Kilis yine Suriyelilerin yoğun olarak göç ettiği şehirler olarak göze çarpmaktadır (GİGM, 2022).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından her ay düzenli olarak Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılım tabloları kurumun internet sayfasında paylaşılmıştır. 2022 yılı itibarıyla kurumun internet sayfası üzerinden yaş ve cinsiyet bilgisinin paylaşılmasından dolayı bu değişkenlerle ilgili bilgi edinebilmek için 2021 yılı son verileri tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam	1.958.338	1.683.165	3.641.503
0-4	264.170	249.030	505.954
5-9	283.563	260.520	544.083
10-14	204.162	185.936	390.098
15-18	143.023	119.616	262.639
19-24	287.503	213.673	501.176
25-29	203.716	148.844	352.560
30-34	159.777	116.600	276.377
35-39	119.815	97.554	217.369
40-44	85.414	76.611	162.025

50-54	50.201	49.196	99.397
55-59	38.442	38.448	76.890
60-64	28.749	29.585	58.334
65-90+	36.123	39.840	75.963

Kaynak: GİGM,2021.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Suriyeli nüfusun yarısından fazlası (%53,8) bu çalışmanın kapsamındaki 18 yaş üstü yetişkin nüfustan oluşmaktadır. 18 yaş üstü yetişkin Suriyelilerin %61,54’ünün erkeklerden kalan %38,46’sının da kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Nüfus verilerinden de açıkça görüldüğü üzere dünyada en fazla Suriyeliye sığınma izni verilen Türkiye’de bu nüfus yoğunluğu beraberinde birçok sorunla karşı karşıya kalınmasına sebep olmuştur. Ev sahibi ülke olarak göç edenlerin başta barınma, sağlık, güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu temel ihtiyaçların yanında bir diğer aciliyet arz eden, Suriyeli çocuk ve yetişkinlerin temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyacı da açığa çıkmaktadır (Çakırer-Özservet ve Küçük, 2018). Zira dünyada en fazla savaş mağduru Suriyeliyi barındıran Türkiye’nin çoğunluğu büyük şehirlerde yaşayan bu insanların ev sahibi topluma uyumunu sağlaması da önem arz etmektedir. Uyum sürecinin en önemli araçlarının başında da eğitim gelmektedir. Bu konudaki çalışmalar herhangi bir sebeple kendi ülkesini terk etmek zorunda kalan ister sığınmacı olsun ister mülteci olsun bireylerin gittikleri ülkeye katkı sunmalarının, orada artı değer yaratmalarının ev sahibi ülke yurttaşlarıyla olan iletişimlerine, uyumlarına bağlı olduğunu göstermektedir (Taştan vd., 2018).

Suriyelilerin Türkiye’de önceleri hem idari yönetim hem de yurttaşlar tarafından misafir olarak kabul edilmesinin/adlandırılmasının üzerinden çok zaman geçmiş ve kaldıkları sürenin uzamasıyla sosyal uyum eğitimlerinin, yerel halkın dilinde iletişimin gerekliliği kendini hissettirmiştir. Uyum sürecinin hakkaniyetli yönetilmesi, toplumsal huzur ve istikrarın sağlanması, yerel halkın hassasiyetlerinin göz önünde bulundurulması, tüm yabancıları kapsayacak eğitim faaliyetlerinin onların ihtiyaçları da gözetilerek düzenlenmesi şüphesiz bu toprakların mirası olan kapsayıcılık kültürüne hizmet edecektir. Düzenlenmesi gereken eğitim faaliyetlerinden biri de göç eden yabancıların yerel toplumun dilinde okur-yazarlık eğitimi alması, Türkçe dil eğitimi almasıdır. Anadili Arapça veya Kürtçe olan Suriyelilerin Türkçe öğrenebilmesi-konuşabilmesi ve yazabilmesi hem toplumsal uyumları hem de ebeveyni oldukları örgün eğitim çağındaki çocuklarının eğitim yaşantısı için önem arz etmektedir. Eğitimin göç sonrası, savaş vb. durumlardan kaynaklı travmaların atlatılmasına katkısı olduğu, bireyin yaşamına normal devam etmesine yardımcı olduğu, bu bağlamda psikolojik destek sağladığı bilinmektedir (Levent ve Çayak,2017). Eğitimin bu işlevi zorunlu hallerde kitlesel göçle gidilen ülkelerde oraya uyumu da kolaylaştırmakta, yerine göre sürecin olumsuz etkilerini hafifletebilmektedir. Türkçe konuşamama, gündelik hayat ve çalışma hayatında, temel hizmetlere erişme konusunda işleri zorlaştırmakta, ayrıca yabancılik olgusunu pekiştirerek entegrasyonu geciktirmektedir (Kaya,2018).

Suriyelilere yönelik akademideki eğitim çalışmalarına bakıldığında; alanyazında Suriyelilerin Türkiye'ye göç ettiği yıldan bugüne yapılan akademik çalışmaların eğitim bilimleri dışında diğer bilim alanlarında göçün yasal boyutları, sosyolojik boyutları ve uyum süreci ile ilgili (Abacı, 2016; Balcı, 2017; Bilgiç, 2018; Çetin, 2017; Döner, 2016; Kahraman, 2016; Karadeniz, 2016; Keskin, 2014; Kovucu, 2016; Savar, 2016; Şahin, 2016; Tosun, 2017;) lisansüstü çalışmalara yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Sınırlı sayıda olan ve geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin eğitimi bağlamında yapılan çalışmalarda ise genel itibariyle örgün eğitim çağındaki çocukların eğitiminin anlaşıldığı, çağ nüfusunun eğitim kurumlarına uyumu vb. konulara (Akdeniz, 2018; Büyükhan, 2019; Çelik, 2018; Emin, 2018; Emiroğlu, 2018; Özcan, 2018; Yıldız, 2018) yoğunlaştığı görülmektedir. MEB başta olmak üzere göç sürecinin diğer paydaşları da akademi ile paralellik arz eden şekilde daha çok örgün eğitim çalışmaları ve örgün eğitim çağındaki çocukların eğitim programları ile ilgilenmişlerdir (Arslantay,2022; Gencer, 2019; Keleş, 2020).

Alanyazında Suriyeli yetişkinlerin sosyal uyumu ile ilgili sınırlı çalışmalar (Arı, 2019; Çiçek, 2021; İlbay, 2017; Kaya, 2020) olduğu, doğrudan Suriyeli yetişkinlerin okuma-yazma eğitimlerini konu edinen çalışmalar olmadığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak yetişkin mültecilere öğretiminde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesini amaçlayan çalışmada Arslan (2020) bazı sorun alanları tespit etmiştir; yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ortak bir politika olmadığı, kurs veren öğretmenlerin yabancılara yönelik eğitim verme konusunda niteliklerinin düşük olduğu, kurs öğrencilerinin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği, öğretim materyallerine ihtiyaç olduğu tespitlerinin yanı sıra daha da önemlisi kamu kurumlarının süreçte iş birliği ve koordinasyon konusunda eksik kaldığını ifade etmiştir.

Yetişkin Suriyelilere yönelik sınırlı çalışmalardan bir diğerinde de Menteşe (2020), yetişkin eğitimi alan geçici koruma altındaki Suriyelilerin *sosyal sermaye ve sosyal ağlarını kullanabilme becerileri* konusunda; bu durumun üzerinde etkili olduğu alanları belirtmiştir. Buna göre bireylerin sosyal sermayelerinin ve sahip oldukları sosyal ağ düzeylerinin nerede, nasıl yaşayacaklarına, hangi mesleği icra edeceklerine ve ev sahibi toplumla uyumlarına doğrudan etki edeceğine dair tespitlerde bulunmuştur.

Doğrudan yetişkin Suriyelilerin nicel okuryazarlık durumlarını, yetişkin Suriyelilere yönelik uyum eğitimlerini, Suriyelilerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesiyle yerel topluma uyumları arasındaki ilişkiyi belirten çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Zira mülteci akınlarına ilişkin araştırmalar ve saha tecrübelerinin gösterdiği üzere; nüfus olarak bu denli yoğun ve uzun zamana hitap eden zorunlu göçlerde kendi ülkelerinde dönme koşulları oluşsa da bireylerin kaldıkları süreyle ters orantılı şekilde geri dönüşleri olduğu, alıştıkları veya bir düzen kurdukları ev sahibi ülkede kaldıklarını göstermektedir (Uçak Erdoğan ve Tarlan, 2016). Bu da Suriye'deki durum iyileşene, geri dönebilecekleri bir ortam hazır olana kadar geçici koruma altına alınan Suriyelilerin hayatlarını Türkiye'de devam ettirmek zorunda olduğunu göstermektedir. Bu durum bile başlı başına hedef kitleye eğitim verilmesinin, okuryazarlık ve dil becerisi kazandırmanın gerekliliğini göstermektedir.

Türkiye’de eğitim hizmetlerinin temel sunucusu ve denetleyicisi olan Millî Eğitim Bakanlığı’nun 2011-2013 yılları arasında Suriyeli sığınmacılara yönelik bakışının geçici oldukları üzerinden, eğitim uygulamalarını da bu bakış açısıyla şekillendirdiği bilinmektedir (Tanrikulu, 2018). Aradan geçen yıllar bu politikanın çözüm üretmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Zira eğitim hizmeti sunulamayan, kurumsal dil veya okuryazarlık eğitimi verilemeyen yetişkin Suriyeliler sosyal yaşamda yer almış, iş yaşamına atılmış, ebeveynlik rolünü yerine getirmeye devam etmiş, örgün eğitim kurumlarındaki çocuklarından dolayı eğitim kurumlarıyla paydaş olarak sürece dâhil olmaya devam etmiş, hala da devam etmektedirler. Bu bakımdan Suriyeli bireylerin ileride kendi ülkelerine dönmesi durumunda dahi Türkiye’de geçirdiği her bir anında yaşamlarını kendi ellerine alabilmelerinin önünü açacak, kendi ‘*hayatlarının öznesi*’ olmalarını sağlayacak başta eğitim olmak üzere diğer temel haklardan etkin faydalanmalarını sağlayıcı daha planlı ve kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda toplumsal uyumun olmazsa olmazı okuryazarlık ve dil becerisinin geliştirilmesinin geçici koruma altındaki yetişkin Suriyeliler için önemini gösteren çalışmalar yapılması sürece fayda sağlayacaktır.

Yetişkin Suriyelilerin kendi anadillerinde bile düşük okuryazarlık halleri, göç sonrası ev sahibi ülkenin dilinde okuryazar olmamaları halinde dezavantajlı hallerini yeniden üretecek, bağımsız hareket edebilmelerinin, sosyal uyumlarının önünde engel olarak duracaktır. Bu bağlamda çalışmanın genel amacı; MEB denetiminde başta halk eğitimi merkezleri olmak üzere yetişkin eğitimi sunan kurumların yetişkin Suriyelilere yönelik okuryazarlık ve Türkçe dil eğitimlerini değerlendirmektir. Bu genel amaca yönelik olarak alt amaçlar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

1. Yetişkin Suriyelilere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerinin sayısal verileri nelerdir?
2. Yetişkin Suriyelilere yönelik bu kurslarda katılım ve başarı oranları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. MEB tarafından yetişkin Suriyelilere yönelik uyum eğitimi faaliyetleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Suriye’den Türkiye’ye zorunlu göçle gelen ve geçici koruma kapsamına alınan yetişkin Suriyeli nüfusun mevcut eğitim durumlarına, MEB tarafından yetişkin Suriyelilere yönelik sunulan okuryazarlık eğitimleri ve Türkçe dil eğitimlerine değinilmiştir. Geçici koruma kapsamında olan ve çoğunlukla ebeveynlik rolü de olan yetişkin Suriyelilere yönelik okuryazarlık, dil ve uyum eğitimi hizmetlerinin tüm dokümanları, resmî belgeleri, okuma-yazma faaliyetleri araştırmanın kaynağını ve konusunu oluşturmaktadır. Araştırma nitel yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerle yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada belgesel tarama modeli tercih edilmiştir. Bir araştırmanın konusu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman (belge) denilmektedir (Balçı, 2016). Araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden

geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen belgesel tarama bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd.,2021).

Araştırmanın Evreni

Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki 18 (onsekiz) yaş üstü yetişkin Suriyelilerin eğitimine yönelik MEB, GİGM ve ilgili kurumlar tarafından yayımlanan tüm dokümanlar ve raporlardır.

Sınırlılıklar

Çalışma 2011-2020 yılları arasında MEB tarafından yetişkin Suriyeli bireylere yönelik sunulan okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerinin sayısal verileri ile sınırlıdır. Yetişkin Suriyelilere yönelik sosyal-kültürel ve mesleki kurslar bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın temel veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne (HBÖGM) ait istatistikler oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikle, geçici koruma kapsamındaki yetişkin Suriyelilere yönelik yapılan eğitimlere dair MEB başta olmak üzere ilgili kurumların (GİGM) yayımladığı tüm yönetmeliklere, genelgelere, süreç boyunca kullanılan okuma-yazma programlarına kurumların internet sayfaları üzerinden ve kurum yayınlarından ulaşılmıştır. Alanla ilgili Türkiye’de hazırlanmış akademik çalışmalara ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı incelenmiştir. Yabancılara yönelik, özel olarak ta Suriyelilere yönelik akademik yayınların bulunmasında “Suriyeli sığınmacı, yetişkin eğitimi, uyum eğitimi, geçici koruma, okuma-yazma” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Suriyelileri konu edinen akademik çalışmaların kaynakça kısımları da incelenmiş, bu çalışma kapsamında olabilecek yayınların tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yetişkin eğitimlerine Suriyelilerin katılım durumunu ortaya çıkarmak, süreç boyunca açılan okuma-yazma kurslarına, okuma-yazma seviye tespit sınavlarına, Türkçe dil kurslarına katılan yetişkin Suriyelilerin sosyo-demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, medeni durumu vb.) neler olduğunu belirlemek amacıyla MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’na dilekçe ile başvurularak sayısal veriler talep edilmiştir. MEB tarafından sunulan kurs verilerinin kullanılmasında çalışma kapsamındaki kurs türlerinin (okuma-yazma ve Türkçe) olmasına dikkat edilmiş, mesleki ve sosyal kültürel kurs verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan sayısal veriler kurumun internet sayfasından elde edilmiştir. MEB SGB tarafından verilen sayısal verilerde yaş grubu ve medeni durum bilgileri verilmemiş sadece cinsiyet değişkenine göre yetişkin eğitimi verileri sunulmuştur.

Yetişkin Suriyelilere yönelik okuryazarlık ve Türkçe dil eğitimlerinin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi amacıyla, Suriyelilere yönelik idari uygulamalar ve eğitimlerin uygulama süreçleri, programları da incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın çerçevesini, yetişkin Suriyelilere yönelik resmi yazılar (genelgeler, yönetmelikler, vb.), MEB yaygın eğitim kurs verileri, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü nüfus, göç ve eğitim durumu verileri oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Zorunlu kitlesel göçün başlangıcından itibaren Suriyelilere yönelik uygulamaların nasıl yapılacağına belirtildiği kurumsal yazışmalar, genelgeler, okuma-yazma programları, nicel değerlendirme raporları incelenmiş ve sürecin işleyişi değerlendirilmiştir. MEB ilgili birimlerinden edinilen sayısal veriler öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Kurs verileri bu program yardımıyla frekans ve yüzde oranları ortaya konularak çözümlenmiş, tüm sayısal veriler tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bireylerin buldukları sosyal ortamlarda kendilerini etkin bir biçimde ifade edebilmeleri, toplumun diğer kesimleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri, toplumsal ihtiyaçlarını bağımsızca karşılayabilmeleri ve kültürel yaşama aktif bir şekilde katılabilmelerinde okuryazarlık ve dil becerilerinin kritik bir rolü bulunmaktadır. Özellikle günümüz modern toplumlarında okuryazarlığın bireylerin temel eğitim becerilerinin merkezinde yer aldığı da bir gerçektir. Bu durum düzenli bir yaşamı, geliri olan, savaş vb. herhangi bir çatışma ortamında bulunmayan veya bundan etkilenmeyen bireyler için bile bu kadar önemli iken savaş neticesinde travma yaşamış, ülkesini terk etmek zorunda kalmış, savaşın tüm sonuçlarıyla baş başa kalmış bireyler için daha da önemli olması beklenmektedir. Zira toplumun ev sahibi kesimi ile iletişim kuramayacak olmaları, temel hizmetlere erişimde sorunlar yaşamaları hem uyum sürecini hem de bu bireylerin savaş travmasını atlattıklarını olumsuz etkilemesi beklenmektedir. Kaynaklara, hizmetlere erişimi, sosyal ortamlarda iletişim kurmayı, gündelik yaşamlarında bağımsız hareket etmelerini kolaylaştırıcı etkisi olan okuryazarlık ve dil eğitimleri için MEB tarafından mevcut eğitim programları halk eğitimi merkezleri aracılığıyla yetişkin Suriyelilere uygulanmıştır. Örgün eğitim çağındaki Suriyeli çocuklara yönelik çalışmalar daha kapsamlı ve detaylı biçimde ilk günden itibaren uygulanmış olsa da yetişkinler için bunu demek pek mümkün görünmemektedir. Yine de yetişkin eğitimi kurumları aracılığıyla uygulanan eğitim programları özellikle ilgili kanun ve yönetmelikler gibi yasal düzenlemelerle birlikte büyük bir ivme kazanmış, görece daha az çalışmanın yapıldığı göçün ilk yılları olan 2012-2013 yıllarının eksikliği sonraki yıllarda giderilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, geçici koruma kapsamında kayıt altına alınan yetişkin Suriyelilerin Türkiye’de aldıkları okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerinin sayısal verilerine, onlara uygulanan eğitim programlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle hedef kitlenin mevcut eğitim durumları belirtilmiştir. Uluslararası sözleşmeler ve Türkiye’de göçle ilgili mevzuat yetişkin eğitimi bağlamında kısaca ele alınmış, mevzuata (anayasa, MEB yönetmelikleri, genelgeleri) eğitim hakkı kapsamında değinilmiştir. MEB tarafından yetişkin Suriyelilere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimi verileri tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Suriyelilerin Eğitim Durumu

Suriyeli sığınmacıların kendi ülkelerinde aldıkları eğitimlerle, eğitim durumları ile ilgili kısıtlı bilgiler bulunmaktadır. Nitekim hâlihazırda ülkelerinde aldıkları eğitimlere kendi beyanlarına göre bakılabilecek en kapsamlı belgenin T.C Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlatılan “*Türkiye’deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilere Yönelik 2016-2018 Dönemini Kapsayan Birinci Aşama İhtiyaç Analizi*” olduğu görülmektedir. Zira ilgili belgede Türkiye’deki Suriyelilerin %33’ünün kendi anadilinde okumaz-yazmaz olduğu, %13’ünün okur-yazar olduğu fakat herhangi bir okul bitirmediği, %16,5’inin ilkokul ve dengi okul mezunu olduğu, %6,5’inin ortaokul mezunu olduğu, %5,6’sının lise ve üstü okul mezunu olduğu görülmektedir. Nüfusun %26,6’sının da herhangi bir beyanda bulunmadığı (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2016) göz önüne alındığında büyük çoğunluğu kendi ülkesindeyken de herhangi bir eğitim almamış ya da düşük eğitim seviyesinde olan dezavantajlı bir kitlenin göçe maruz kaldığı açıkça görülmektedir. Aynı kitlenin ev sahibi ülkede yaşamını idame ettirmesi, sosyal yaşamında bağımsız hareket edebilmesi ve hayatının öznesi olabilmesi şüphesiz bir eğitim sürecine dâhil olmasını gerektirmektedir. Eğitim sürecine dâhil olmaları sadece birey olarak kendilerinin sosyal gelişimi için değil ayrıca örgün eğitim çağındaki çocukları başta olmak üzere tüm çocuklarının gelişimi için de önemli ve gereklidir (Erdoğan, 2019).

Uluslararası Göç Mevzuatı ve Yetişkin Eğitimi

Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere tüm hukuki metinlerde sığınmacılara, mültecilere yönelik ev sahibi ülkeye sorumluluklar yüklenmiştir. Bu sorumluluklardan biri de eğitim hizmeti verme sorumluluğudur. Bu bağlamda uluslararası sözleşmelerden Vatansız Kişilerin Statüsüne İlişkin Sözleşmeye (Resmi Gazete, 2014a) bakıldığında; “*devlet eğitimi*” başlığı altında “*ilköğretim dışındaki eğitim konusunda ve özellikle öğretimden yararlanma*” hakkı verilmesine vurgu yapılmıştır. Örgün eğitim çağı dışındakilere yönelik yetişkin eğitimi olarak da anlaşılabilen bu hak sorumluluğu taraf devlete yüklenmiştir. Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi’nde de; “*İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur*” denilmiş; yetişkin mülteci, sığınmacılara vb. yönelik yapılacak etkinlikler, eğitimler zorunlu kılınmıştır (TBMM, 2003).

Türkiye’nin Göç Mevzuatı ve Yetişkin Eğitimi

Türkiye’deki göç ile ilgili mevzuata bakıldığında yakın tarih itibariyle hazırlanan ‘İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Eylem Planı’nda da göç edenlere sağlanacak temel hakların başında dil eğitimi gelmektedir. İlgili planda statü verilen sığınmacıların, mültecilerin ve ülkeye gelecek diğer yabancıların eğitim ve sosyal haklardan faydalanmalarını tam olarak sağlamak amacıyla, Türkçe dil eğitimiyle ilgili gereksinimlerinin giderilmesi gerektiği vurgulanmış, kültürel uyum

faaliyetlerinin ve buna bağılı olarak da entegrasyonlarının teşvik edilmesi gerektiğı belirtilmiştir (Başbakanlık,2005).

Türkiye'nin dış göçlerle ilgili iş ve işlemleri 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) çerçevesinde yürütülmektedir. Suriyelilerin göçünden iki yıl sonra hazırlanan bu kanunun "uyum" başlıklı maddesinde; temel amacın yabancıların ev sahibi ülkede sosyal yaşamlarının herhangi bir anında iyi hissetmesi, bağımsız hareket edebilme becerisi edinmesi olduğu görülmektedir. Bu konuda kamu ve özel kurum kuruluşlarının, üniversitelerin, sivil toplum örgütlerinin birlikte iş birliği içinde hareket etmesinin sığınmacı veya mültecilerin uyumunu ve yaşamını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Resmi Gazete, 2013).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91'inci maddesine dayanılarak hazırlanan Geçici Koruma Yönetmeliğı (GKY) de 2014 yılında yürürlüğe girmiştir. İlgili yönetmeliğın "Geçici Korunanlara Sağlanacak Hizmetler" başlıklı bölümünde; özellikle geçici koruma kapsamına alınanların temel ihtiyaçlarının (barınma, eğitim, sağlık, çalışma hayatına girme) nasıl karşılanacağı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Yönetmelikte dikkat çeken önemli hususlardan biri hizmetler karşılığında geçici koruma kapsamındaki bireylere de sorumluluklar/yükümlülükler verilmesidir. Sorumlulukların yerine getirilmemesi halinde yaptırım söz konusu olabileceğı belirtilen yönetmelikte eğitim hizmetinin bu kısıtlamalardan olmayacağı da ayrıca ifade edilmiştir (AFAD,2014).

Geçici Koruma Yönetmeliğı kapsamında hazırlanan 2014/4 sayılı genelge göç sürecinin önemli belgelerindedir. Nitekim genelgede eğitim hizmetleri başlığı altında eğitimden kastın zorunlu eğitim çağındaki (örgün eğitim) çocuklara sunulacak eğitim olduğu, yetişkin eğitimi ile ilgili ise açılan kurs sayısı ve katılımcı/kursiyer sayısı gibi verilerin MEB tarafından aylık periyodlar halinde AFAD'a bildirilmesi gerektiğı belirtilmiştir. Eğitime dair tüm işlerin MEB tarafından yürütüleceğı ifade edilmiştir. Ayrıca, yabancılar yönelik kültürel ve sosyal faaliyetlerin, dil öğretimi gibi yönetmelikte yer verilmemiş olan diğeri hizmetlerin de AFAD koordinasyonun da gerçekleştirileceğı vurgulanmıştır (AFAD,2014).

2011 yılında Suriye'den sınır kentlerine doğru başlayan küçük çaplı zorunlu göç süreci günümüzde ülkenin tüm kentlerine dağılmış kayıtlı yaklaşık dört milyon insanın ikameti ile sonuçlanmıştır. İlk etapta gelenlerin geçici ikameti üzerine planlamalar yapılırken sayının giderek artması ve Suriye iç savaşının bitmeyecek gibi görünmesi sebeplerinden dolayı sığınmacılıkla ilgili hukuki metinler yoğun biçimde hazırlanmaya, var olanlar güncellenmeye başlanmıştır. Göç eden nüfus içerisinde zorunlu eğitim çağında olan nüfusun fazlalılığı da dikkate alınınca, uluslararası hukuki metinlerde eğitim hakkının bağlayıcılığı göz önünde bulundurularak MEB tarafından eğitimle ilgili bazı mevzuat çalışmaları yapılmış, geçici koruma altına alınan Suriyeli çocuklar öncelikli olmak üzere eğitim hizmetleri verilmeye başlanmıştır.

Eğitim hakkı ile ilgili Türkiye'deki mevzuata bakıldığında; temel mevzuatın Anayasa olduğu görülmektedir. Bu hakkın herhangi bir ayırım gözetmeksizin herkese sağlanması

gerektiği Anayasa’da açıkça belirtilmiştir. Ayrıca bu konudaki temel kanunlardan 222 Sayılı Kanunun 2. maddesinde de; *“ülkemizde mecburi ilköğretim, 06–13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu nedenle, statüsüne bakılmaksızın 06–13 yaş aralığındaki çocukların eğitim ve öğretime tabi tutulmaları mecburidir. Millî Eğitim Müdürlüklerinin koordinesinde, sivil toplum kuruluşları ile de iş birliği içerisinde, mülteci ve sığınmacılar ile başvuru sahiplerinin çocuklarının okullara kaydı ve devamı sağlanacaktır.”* denilmiştir. Geçici Koruma Yönetmeliği’nin 28. maddesinde ise *“yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür.”* denilerek uygulamada birlik sağlanması amacıyla asıl sorumluluk MEB’e verilmiştir. Bu kapsamda zorunlu eğitim çağındaki çocuklarla ilgili eğitim hizmetlerini Bakanlığın sunacağı ve kendi mevzuatına göre işlemleri yapacağı ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı yayınladığı genelgelerle, mevzuat çalışmalarıyla özellikle zorunlu eğitim çağındaki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine dair faaliyetler yürütmüş, olası sorunlar karşısında çözüm üretmeye çalışmıştır. Bu kapsamda mevzuat çalışmaları incelendiğinde geçici koruma altına alınan yetişkinlerden ziyade önceliğin zorunlu eğitim çağındaki çocuklar olduğu, onlara yönelik çalışmaların daha fazla yapıldığı görülmektedir. Nitekim MEB ilk çalışmalarını da henüz göç eden Suriyeli sayısının az oluşuyla paralel biçimde kamp içindeki çocuklara yönelik başlatmıştır. Daha kapsamlı çalışmalarını ise göçün artmasıyla 2013 yılında yoğunlaştırmıştır. İdari yapı diğer acil olarak görülen (sağlık, barınma) hizmetlere yoğunlaştığı için göçün ilk zamanlarında eğitim hizmetleri pek sunulamamış, sonraki yıllarda eğitim sorunlarının hissedilmesiyle eğitim alanında da mevzuat ve kurumsal alt yapı çalışmaları gündeme gelmiştir (Emin, 2016).

İçişleri Bakanlığı ve bağlı taşra teşkilatı tarafından yürütülen göç kayıt süreci, geçici barınma merkezlerine yerleştirme hizmetleri sonrasında bu insanların temel hizmetlere ulaşması çalışmaları başlatılmıştır. Eğitim hizmetleri kapsamında daha önce belirtildiği üzere, MEB bu çalışmaları yürütmüş, süreç içerisinde diğer kurum ve kuruluşlarla da gerekli iş birliği yapılmıştır. Nitekim MEB tarafından Nisan 2013 ve Eylül 2013 tarihlerinde bu alanda genelgeler yayımlanmış ve eğitimle ilgili sorunlara çözümler üretilmeye başlanmıştır.

Daha çok kamp içindeki çocuklar başta olmak üzere Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine odaklanan *“Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri”* başlıklı genelge kapsamlı biçimde hazırlanmışsa da yetişkin eğitimi bağlamında sorunlar barındırmaktadır. Yetişkin Suriyeliler için buldukları kampta imkânlar doğrultusunda Türkçe dil kursları ve meslek öğrenen kursların açılması belirtilen genelge bu anlamda kurs açılmasını iki şarta bağlamıştır. Genelgede Suriyelilerin *“istekli olması”* ve *“kamp olanaklarının uygun olması”* koşuluyla eğitim verilebileceği ifade edilmiştir. Kamp dışındakilerden de *“oturma izni”* olması koşuluyla eğitim hizmetlerinden faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Buna göre; geçici oturma izni vb. izinleri olmayanların eğitiminin de yerel yönetimlere, gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlara bırakıldığı anlaşılmaktadır (Emin, 2016).

Suriyeliler ile ilgili en kapsamlı düzenleme şüphesiz 2014 tarihinde yürürlüğe giren 6458 Sayılı YUKK'dur. Kanununun 91. maddesinde "geçici koruma" tanımı yapılarak Suriyelilerin hukuki statüleri tanımlanmıştır. Bu kanun kapsamında geçici korumanın kapsamının açıkça belirtildiği Geçici Koruma Yönetmeliği de 2014 yılı Ekim ayında yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle geçici koruma kapsamındaki yabancılara başta sağlık hizmetleri olmak üzere eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetler ile tercümanlık ve benzeri hizmetlerin sağlanabilmesinin usul ve esasları detaylı olarak düzenlenmiştir (GİGM, 2014). Buna göre; yabancılara yönelik kurslar ve her türlü eğitimler kamp içinde veya kamp dışında yapılabilecek ama kontrol ve sorumluluk MEB'de olacaktır.

Geçici Koruma Yönetmeliği, yetişkinlere yönelik eğitim hizmetlerinin MEB mevzuatına göre ve MEB tarafından yürütüleceğini belirttiği için bu konuda esas alınacak MEB mevzuatı da yetişkinlere yönelik eğitimlerin usul ve esaslarının detaylarıyla belirtildiği Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'dir. 2010 tarihli bu yönetmelik 11 Nisan 2018 tarihine kadar yürürlükte kalmış, Suriyelilerin ülkeye kitlesel olarak göç ettiği 2011 yılından 10 Nisan 2018 tarihine kadar MEB sorumluluğundaki tüm yetişkin eğitimi ile ilgili iş ve işlemler bu yönetmeliğe göre düzenlenmiştir. Suriye'den göçlerin yoğunlaşmasıyla mevzuatta güncelleme yapılması gerektiğinden 2014/21 sayılı genelgeden sonra ilgili yönetmelikte değişiklik yapılmıştır. Buna göre yetkili birimlerce kendilerine 99 ile başlayan ve on bir haneli yabancı kimlik numarasıyla ya da 98 ile başlayan ve yabancı tanıtma belgesi olarak ifade edilen belge ile başvuru yapabilecekleri, e-yaygın denilen otomasyon sistemi üzerinden kayıtlarının kabul edileceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2014b). Bu yönetmelikle, yabancı tanıtma belgesi, yabancı kimliği olmadan bir yabancı yetişkinin MEB bünyesindeki yaygın eğitim kurslarına katılabilmesi pek mümkün görünmemektedir. Geçici koruma statüsü verilen Suriyelilerin eğitimlerine yönelik MEB tarafından 2014 yılında bir genelge daha yayımlanmış, mevcut genelgelerin öngördüğü çalışmaların kapsamı daha da genişletilmiştir. Yine öncelik zorunlu eğitim çağındaki çocuklar olmuştur.

MEB, 2015 yılında yayımladığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda sığınmacılarla ilgili; *"Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak"* başlıklı stratejik hedefinde mültecilerin, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak ülkede bulunanların eğitim görmelerinin sağlanacağı, denklik işlemlerinin yapılacağı belirtilse de hedef kitlenin zorunlu öğrenim çağındaki çocuklar olduğu belirtilmiştir. Yapılacak çalışmaların temel hedefinin de bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine adapte olmaları ifade edilmiştir (MEB SGB, 2015). Geçici koruma altında olan ve yaygın eğitimin hedef kitlesi olan yaklaşık iki milyon Suriyelinin varlığı göz önüne alındığında yetişkin mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak ülkede bulunanlarla ilgili herhangi bir stratejinin belirlenmediği plan bununla ilgili politika üretmesi beklenen kurumsal yapının eksikliği olarak açığa çıkmaktadır. Yine de kurumsal yapılanma açısından bakıldığında göç sürecine MEB'in kendi bünyesinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturarak katkı sunduğu, sürecin daha nitelikli ve koordineli yürütülmesine katkıları olduğu da ayrıca belirtilmelidir.

Yetişkinlere yönelik eğitimlerin usul ve esaslarının belirtildiği 2010 yayımlanma tarihli Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği hayat boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda değişiklikler yapılarak 2018 tarihinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği adıyla yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. 2014/21 sayılı MEB genelgesinde daha önce kısmen belirtilen bazı esasların kapsamı genişletilmiş, yabancı uyruklu yetişkinlerin hayat boyu öğrenme kurumlarından eğitim hizmeti alması daha kolaylaştırılmıştır.

Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Programları

Türkiye’de yerel halk veya yabancılara yönelik yetişkinler okuma-yazma öğretimi bizzat halk eğitimi merkezleri bünyesinde veya koordinesinde gerçekleştirilmektedir. HBÖGM verilerine göre okuryazarlık eğitimleri ve okuryazarlık seviye belirleme sınavları ile ilgili hazırlanmış beş program bulunmaktadır (HBÖGM, 2022). Bunlardan ilki 14 yaş üstü olup hiç okula gitmediği için okuma-yazma bilmeyen veya ilkokula başlayıp daha sonra bu eğitimini yarıda bırakmış olan yetişkin bireyler için açılan, sayı şartının aranmadığı I. kademe okuma-yazma kurslarıdır. Bu eğitimi başarıyla bitiren yetişkinler “Okuryazar Belgesi” olarak ilkokul 4. sınıf mezunu olmaya denk gelen Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Belgesi için kursa başvuru hakkı kazanmaktadırlar. Bir diğeri, herhangi bir kursa katılmadan okuma yazma öğrenen yetişkin bireylerin bu durumu ölçme değerlendirme araçlarıyla belgelendirebildiği I. Kademe Seviye Tespit Sınavı’dır.

Temel okuryazarlık becerisi edinmiş ve bunu belgelendirebilen yetişkin bireylerin başvuru yapabileceği bir diğeri program da II. Kademe Okuma-Yazma Kursu’dur. Programın başarı ile bitirilmesi sonucunda “Yetişkinler Eğitimi İkinci Kademe Başarı Belgesi” verilmekte, bu belge ile ilköğretimin 5. 6. 7. ve 8. Sınıflarını tamamlamak için halk eğitimi merkezleri aracılığıyla Açık Ortaokula başvuru yapılabilmektedir (HBÖGM, 2022).

Yetişkinler için II. Kademe Seviye Tespit Sınavı; halk eğitimi merkezleri tarafından oluşturulan bir komisyonla yetişkinlere Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinden yapılacak sınavlardır. Yetişkin bireylerin bu sınavda başarılı olmaları halinde alacakları belge yine II. Kademe Yetişkin Eğitimi Başarı Belgesi’dir. Bu dört programın yanı sıra mevcut I. Kademe okuma-yazma eğitiminden ayrı olarak okuma yazma öğrenmek isteyen bireylerin en kısa sürede temel okuryazarlık düzeyine ulaşmalarını amaçlayan Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı 2018 yılında hazırlanmıştır. Hâlihazırda halk eğitimi merkezlerinde temel okuryazarlık eğitimi bu programla sunulmaktadır. Örgün eğitim okuma yazma programında da kullanılan beş ses grubu bu eğitimde de kullanılarak okuryazarlık programı oluşturulmuştur. Tüm bu kurs ve sınavlarda görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Kurs açma şartlarında bunun dışında yabancılara yönelik herhangi bir eğitim almış olma şartı aranmamaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programı

Bu eğitimlerle yabancıların iletişim kurmak istedikleri kişilerle temel ihtiyaçları

karşılatabilmeleri için basit cümleler kurabilmeleri ve dinleme, okuma, yazma, konuşma becerileri edinerek iletişim kurmaları amaçlanmaktadır (MEB HBÖGM, 2012). MEB tarafından halk eğitimi merkezlerinde uygulanan programlar ayrıca üniversiteler ve yetişkin eğitimi sunan kurumsal yapılar tarafından da uygulanmaktadır. Yine de yabancıların en kolay ulaşabileceği eğitim kurumu bu eğitimleri veren ve tüm Türkiye’de kurulmuş olan halk eğitim merkezleridir.

Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi Programı

MEB HBÖGM ve İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü arasında 2020 yılında yapılan iş birliği protokolü ile geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler başta olmak üzere *yasal kalış hakkına sahip olan tüm yetişkin yabancıların* ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumunun kolaylaştırılmasını amaçlayan 8 (sekiz) saatlik Sosyal Yaşam ve Uyum Eğitimi (SUYE) geliştirilmiştir (MEB HBÖGM, 2020). HBÖGM kurs programı olarak ta yer verilen bu program kişisel gelişim ve eğitim alanında hazırlanmıştır. Bu bağlamda eğitimi alan yetişkin Suriyelilerin gündelik yaşamlarında kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, kendi ayakları üzerinde durabilmeleri, yerel toplumla yapıcı ilişkiler kurabilmeleri, eğitim başta olmak üzere diğer temel hizmetler konusunda bilgi sahibi olmaları hedeflenmiş, başarılı bir uyum süreci için bu tür bir eğitimin kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir. Dikkat çeken nokta ise programa giriş şartlarından biri olan ‘okuryazar olmak’ ifadesiyle bireyin hangi dilde okuryazar olması gerektiğinin belirtilmemesidir.

Suriyeli Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma ve Türkçe Dil Eğitimi Kursları Sayısal Verileri

Bu çalışmadaki yetişkin Suriyelilere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimi kurslarının sayısal verileri 2014–2020 yılları arasında kapsamaktadır. Suriyelilerin ülkeye kabul edildiği 2011 yılından 2013 yılına kadar MEB bünyesinde herhangi bir kurs verisi Bakanlık tarafından paylaşılmamıştır. Henüz mevzuat alt yapısının güncellenmediği bu zaman aralığında önceliğin diğer hizmet alanlarına verildiği (barınma, sağlık) bilinmektedir. 2020 yılında da covid-19 virüsü dolayısıyla tüm dünyayı etkileyen salgın yetişkin eğitimi sürecini sekteye uğratmıştır. Verilerde de bu durumu destekleyecek biçimde 2020 yılında önceki yıllara nazaran kurslara katılımın azaldığı görülmektedir. 2014-2020 yılları arasında MEB okuma-yazma ve Türkçe kurslarına katılıma ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2 2014-2020 Yılları Arasında MEB Okuma-Yazma ve Türkçe Kursları

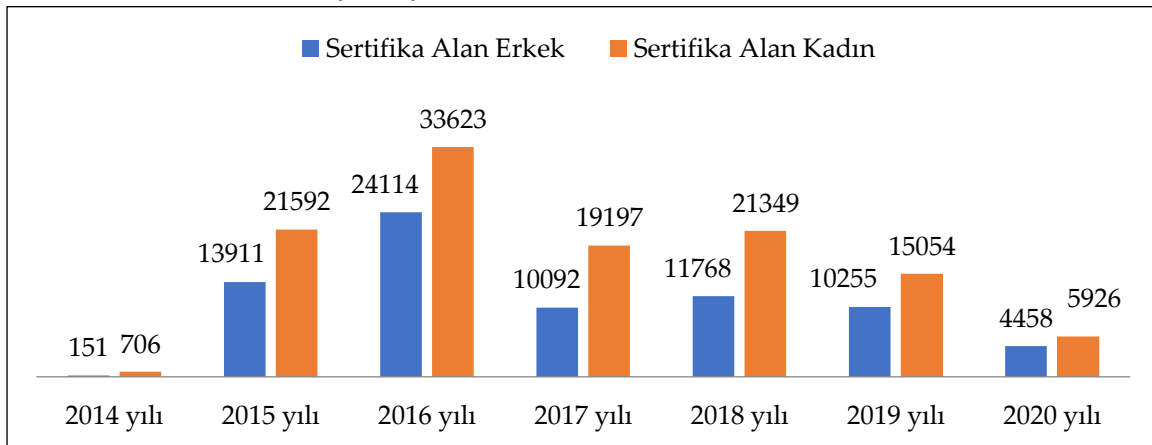
Yıl	Katılan Toplam Kursiyer	Sertifika Alan Toplam Kursiyer
2104 yılı	1481	857
2015 yılı	53246	35503
2016 yılı	86879	57737
2017 yılı	50327	29289
2018 yılı	57063	33117
2019 yılı	44498	25309
2020 yılı	29437	10384
Toplam	322931	192196

Kaynak: MEB SGB,2020.

Tablo 2’de görüldüğü üzere; MEB SGB verileri doğrultusunda geçici koruma kapsamındaki yetişkin Suriyelilerin halk eğitim merkezleri bünyesinde okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimi kurslarına katılım oranları yıldan yıla değişmiş, en büyük ivme 2015 ve 2016 yıllarında yakalanmıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun yayımlandığı ve yasal metinlerin güncellendiği, eğitim-uyum çalışmalarının yapılmasının gerekliliğinin belirtildiği yıllar katılımın da yüksek olduğu yıllar olarak anlaşılabilir. Verilerde katılımın yüksekliğine rağmen sertifika alan bireylerin oranının düşüklüğü de ayrıca göze çarpmaktadır. Kursun bitiminde sertifika alınması o eğitimin başarı ile sonuçlandığını, kursun hedeflerine uygun eğitimin o bireye verildiğini göstermektedir. Zira veriler incelendiğinde; toplamda kurslara katılan Suriyeli yetişkinlerin %59,51’inin, bir diğer ifade ile yarısından fazlasının sertifika alamadığı açıkça görülmektedir. Bu sonuçlar sertifika sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarına katılım sağlanıp sağlanmadığı, devam devamsızlık durumu, başarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği vb. katılım engellerinin, terk nedenlerinin incelenmesini gerektiren bir durum olarak görülmektedir.

2014-2020 yılları arasında okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimine katılan yetişkin Suriyelilerin sertifika alma durumları cinsiyete göre Şekil 2’de gösterilmiştir:

Şekil 2. Sertifika Alan Kursiyer Sayıları



Kaynak: MEB SGB,2020.

Şekil 2’de görüldüğü üzere; 2014-2020 yılları arasında yetişkin Suriyeli kadınlar erkeklere oranla halk eğitimi merkezlerindeki okuryazarlık ve Türkçe dil eğitimi kurslarına daha fazla katılım sağlamış, kursları başarıyla bitirme konusunda da sayı olarak genel itibariyle erkeklerden daha başarılı olmuşlardır. Bu oranlar Türkiyeli kadınların halk eğitimi merkezlerindeki kurslara katılma oranlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim MEB verilerine göre 2022 yılının Mart ayında halk eğitimi merkezlerinde kurslara katılan kadın sayısı 760.691, erkek sayısı da 550.610 olarak belirtilmiş, 2022 yılı Mart ayında halk eğitim merkezlerinden yararlanan kursiyerlerde kadınların oranının %58 olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2022).

Yetişkin Suriyelilerin halk eğitimi merkezlerindeki okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerine katılımının yıllara göre detaylı incelenmesi süreçte eğitim ve uyum çalışmaları

bağlamında yapılanların daha iyi görülmesine katkı sunacaktır. Nitekim okuma-yazma kursları; yetişkin Türkiyeli yurttaşlara uygulandığı gibi I. Kademe Okuma-Yazma, I. Kademe Seviye Tespit Sınavı, II. Kademe Okuma-Yazma ve II. Kademe Seviye Tespit Sınavı adı altında uygulanmıştır. Türkçe öğretimi de yine e-yaygın modülünde belirtildiği adıyla Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Seviye A1-A2-B1 şeklinde sunulmuş, program müfredatta belirtildiği şekilde uygulanmıştır. Kurslara katılım ve sertifika alma durumları yıllara, kurs tipine ve cinsiyete göre sırayla sunulmuştur:

Tablo 3. 2014 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Okuma-Yazma	32	323	29	147
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	2	5	2	3
II. Kademe Okuma-Yazma	0	6	0	4
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	145	968	120	552
Toplam	179	1302	151	706

Kaynak: MEB SGB, 2020.

Tablo 3'e bakıldığında daha önce de belirtildiği üzere kurs programlarına kadınların katılımının erkek kursiyerlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat sertifika alma durumlarına bakıldığında oransal olarak kadın katılımının yüksek olmasına rağmen başarı oranının erkeklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yetişkin Suriyeli kadınların kursa devam, kurs terk süreci vb. ile ilgili detaylar bu çalışma kapsamında olmadığı için sadece oransal açıdan bakılmıştır. Yine de kadın katılımı yüksek olsa da kadına biçilen toplumsal rollerin bu başarı oranını düşürdüğü düşünülmektedir. Zira yetişkin eğitimi kurslarına katılım engeli, kurs terklerine kadınlar açısından bakıldığında kendilerine yüklenen "ev içi sorumluluklar" ve "çocuk bakımı" (Radovan, 2012; Rubenson ve Desjardins, 2009) durumlarının benzer biçimde Suriyeli kadınlar açısından başarı düşüklüğünün gerekçesi olarak düşünülebilir.

Tablo 4. 2015 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Okuma-Yazma	2617	6265	1626	3642
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	34	106	27	86
II. Kademe Okuma-Yazma	98	335	66	146
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	20	26	10	19
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1-A2	17284	26461	12182	17699
Toplam	20053	33193	13911	21592

Kaynak: MEB SGB,2020.

2015 yılı yetişkinlere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil öğretimi kurslarının katılım ve sertifika alma verileri incelendiğinde; okuma-yazma eğitimlerinde en fazla katılımın I. Kademe Okuma-Yazma kursunda olduğu, A1-A2 seviyelerinde Türkçe

öğretimi kurslarına katılımın da yoğun olduğu, bir önceki yıla oranla yaklaşık otuz kat arttığı görülmektedir. Katılım ve kursu başarı ile bitirme arasında yine kadın kursiyerlerin aleyhine farklar olduğu, I. Kademe okuma-yazma kursunda erkeklerin başarı oranının %62 iken bu oranın kadınlarda %58,13'e düştüğü görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi kursuna bakıldığında ise bu oran erkeklerde %70,48, kadınlarda ise %66,88'dir.

Tablo 5. 2016 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Okuma-Yazma	2080	3611	1082	2017
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	107	219	90	201
II. Kademe Okuma-Yazma	175	367	103	217
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	36	62	20	39
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	34278	45944	22819	31149
Toplam	36676	50203	24114	33623

Kaynak: MEB SGB,2020.

Tablo 5'te 2016 yılı yetişkinlere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil öğretimi kurslarının katılım ve sertifika alma verileri incelendiğinde; I. Kademe Okuma-Yazma kursuna katılımın önceki yıllarda olduğu gibi diğer okuma-yazma programlarından yüksek olduğu, Türkçe öğretimi kurslarında yakalanan ivmenin devam ettiği ve katılımın da aynı şekilde bir önceki yılın yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Katılım ve kursu başarı ile bitirme arasında bir önceki yılın aksine kadın başarı oranının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 2017 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Okuma-Yazma	822	2569	371	1202
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	249	484	195	371
II. Kademe Okuma-Yazma	161	313	89	157
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	90	97	51	56
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	16556	28986	9386	17411
Toplam	17878	32449	10092	19197

Kaynak: MEB SGB,2020.

2017 yılı yetişkinlere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil öğretimi kurslarının katılım ve sertifika alma verileri incelendiğinde; I. Kademe Okuma-Yazma kursuna katılımın önceki yıllarda olduğu gibi diğer okuma-yazma programlarından yüksek olduğu, Türkçe öğretimi kurslarına katılımın düştüğü, neredeyse yarı yarıya bir düşüş olduğu görülmektedir. Katılım ve kursu başarı ile bitirme bağlamında kurs tipine göre başarı oranının değiştiği görülmektedir. Okuma-yazma kurslarının yanı sıra seviye tespit sınavlarının da tercih edildiği, kısa zamanda belge edinme isteklerinin yansımaları

olarak düşünülebilir. Türkçe kurslarına olan talebin azalması da dikkat çeken önemli bir husustur.

Tablo 7. 2018 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Okuma-Yazma	1391	4960	605	2614
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	2151	2860	1547	2131
II. Kademe Okuma-Yazma	634	1549	331	768
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	511	349	287	203
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1-A2-B1	15812	26846	9088	15633
Toplam	20499	36564	11768	21349

Kaynak: MEB SGB,2020.

2018 yılı yetişkinlere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil öğretimi kurslarının katılım ve sertifika alma verileri incelendiğinde; diğer yıllara benzer biçimde I. Kademe Okuma-Yazma kursuna katılımın diğer okuma-yazma programlarından yüksek olduğu, okuma-yazma programlarına olan talebin geçmiş yıla oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe öğretimi kurslarında ise talep bir önceki yıldan daha düşük olarak görülmektedir. Katılım ve kursu başarı ile bitirme arasında kadın başarı oranının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer husus ise özellikle I. Kademe okuma-yazma seviye tespit sınavına katılımın artış hızıdır. Zira 2014 yılından itibaren önemli sayıda Suriyeli yetişkin uzun süren okuma-yazma kursuna katılmak yerine bu programa başvuru yaparak okuryazar olduğunu belgelendirme yolunu seçmiştir. Ülkede kaldıkları yıllarla paralel biçimde dili öğrenmiş olmalarının, iş yaşamı vb. ortamlarda dili bizzat deneyimleyerek öğrenmiş olmalarının da bunda etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim dil eğitiminde bir önceki yıldan farklı olarak B1 seviyesinde dil eğitimi kursları da açılmıştır, bu da yetişkin Suriyeli bireylerin sadece Türkçe öğrenmek yerine Türkçeyi daha iyi öğrenmek isteği olarak görülmektedir. Nitekim halk eğitimi merkezlerinde bu tür eğitimler talep olması halinde verilmektedir.

Tablo 8. 2019 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	1402	837	997	588
II. Kademe Okuma-Yazma	834	1476	437	732
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	1111	366	602	188
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1-A2-B1	14361	23745	8219	13546
Toplam	17708	26790	10255	15054

Kaynak: MEB SGB,2020.

Türkiye'ye sığınmış olmalarının üzerinden geçen sekiz yılda kentlerde yaşıyor olmaları, yerel halk ile sosyal ve iş yaşamında ilişki içinde olmalarının yansımaları olarak

açıklanabilecek bir durum ortaya çıkmıştır; 2019 yılında Suriyeli yetişkinler okuma-yazma kursuna başvurmak yerine sadece bir sınavla okuryazar olduklarını belgelendirmek için I. Kademe seviye tespit sınavına başvurmuşlardır. 2019 yılı verilerinde görüldüğü üzere Suriyelilere yönelik I. Kademe okuma-yazma kursu açılmamıştır. Türkçe dil eğitimlerine katılan Suriyeli yetişkin sayısı da bir önceki yıla oranla yine düşmüştür.

Tablo 9. 2020 yılı kurslar

Kurs Adı	Kursiyer		Sertifika Alan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	3923	650	2444	482
II. Kademe Okuma-Yazma	489	557	126	115
II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	2863	510	1596	267
Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1-A2	7661	12784	2902	5062
Toplam	14936	14501	4458	5926

Kaynak: MEB SGB,2020.

Tablo 9’da görüldüğü üzere bir önceki yılda olduğu gibi I. Kademe okuma-yazma kursu açılmamış yerine I. Kademe seviye tespit sınavı yapılmıştır. I. Kademe Seviye Tespit sınavına katılan erkek sayısının kadınlardan fazla oluşu göze çarpmaktadır. Daha önceki yıllarda açılan kurslarda ve seviye tespit sınavlarında kadın sayısı erkek sayısından fazladır. Okuma-yazma programlarının aksine Türkçe dil eğitimlerinde ise kadın katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Geçici koruma kapsamındaki yetişkin Suriyelilere yönelik okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimleri ülkede kaldıkları sürenin uzamasıyla daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada Türkiye’de yetişkin Suriyelilere yönelik MEB tarafından uygulanan okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerine değinilmiş ve mevcut eğitim durumları irdelenmiştir. MEB’in Suriyelilerin uyumuna yönelik kurumsal ve sistematik olarak gerçekleştirdiği değişiklikler olumludur (Tanrıku, 2018). Nitekim MEB’in bünyesinde “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” kurmuş olması göçle gelenlerin eğitime verilen önemi, çalışmaların koordine edilmesinin bir merkezden yapılacak olmasını göstermektedir. Mevcut veriler ışığında, MEB ve bağlı kurumlarının eğitim hizmetleri istenilen seviyede olmasa da bu denli yoğun ve kitlesel bir göç karşısında idarenin üzerine düşeni yapmaya çalıştığı, hazırlanan mevzuatlar açısından bakıldığında eğitim başta olmak üzere kamu hizmetlerine erişime yönelik idari tedbirlerin alınmış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yabancılara yönelik eğitimlerin hem yerel halk hem de göçle gelenler açısından olumlu sonuçları beraberinde getireceği, farklılıklara saygı kültürünü, farklı etnik aidiyeti olanlarla birlikte yaşama kültürünü geliştireceği, uyumu kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Uyum politikalarının riskli olduğu yönünde görüşler olsa da Suriyelilerin daha uzun süre Türkiye’de kalabileceği düşünülerek eğitimler verilmesi gerekmektedir, zira herhangi bir uyum eğitimi, dil eğitiminden geçmemiş büyük bir nüfusa sahip toplumun bu halinin daha risk barındıracağı

da unutulmamalıdır (Erdoğan, 2019). Hedef kitlenin sayısının yüksek olması ve olası kalıcılıkları halinde uyumlarının sağlanmış olması olumsuzlukları azaltmaya yardımcı olacaktır.

Araştırma kapsamında 2011-2020 yılları arasındaki yetişkin Suriyelilere yönelik okuryazarlık kurslarına ve Türkçe eğitimi kurslarına bakılmış, MEB tarafından sunulan verilerde 2011-2013 yılları arasında Suriyeli yetişkinlere yönelik herhangi bir eğitime rastlanmamıştır. Yetişkin eğitimi kursları bağlamında; Covid-19 virüsü kaynaklı pandemi sürecinin başladığı yıla kadar kurslara katılımın arttığı fakat 2020 yılında önemli oranda azaldığı görülmüştür. 2014-2020 yılları arasında mesleki-teknik, genel ve okuma-yazma kurslarına katılan Suriyeli yetişkin sayısı 807.195 kişidir, aynı yıllar arasında okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerine katılan yetişkin Suriyeli toplam sayısı da 322.931 kişidir (MEB SGB, 2020). Yetişkinlere yönelik kurslara katılanların %40'ı okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimlerine katılmıştır. Her ne kadar Suriyeli yetişkinlerin %60'ı meslek kursları vb. kurslarına katılmış olsa da bu sayılar yetişkin Suriyelilerin okuryazar olma ve Türkçeyi öğrenme isteklerinin, toplumsal uyuma yönelik çabalarının olduğunu da işaret etmektedir. Bu eğitimlerin uyum sürecini kolaylaştıracağı gerçeğinden hareketle, yetişkin Suriyelilerin ebeveyn rolleri, toplumsal rolleri de göz önüne alınarak çalışmalar yapılmalıdır. Bununla birlikte;

- Başta okuma-yazma ve Türkçe dil eğitimi kurs programlarının, kurs öğretmenlerinin yabancılarla yönelik eğitim verme niteliklerinin sorgulanması, bu yönde geliştirilmesi gereken alanların tespiti ve iyileştirmenin yapılması sürece olumlu katkı sunacaktır.

- Kursların programları, özellikle okuma-yazma programları Türk vatandaşlarına uygulandığı gibi sınıf öğretmenleri tarafından halk eğitimi merkezleri bünyesinde verilmektedir. Programlar Türkçe bilen bireylere yönelik hazırlandığı için yabancılarla yönelik eğitim materyallerinin oluşturulması, her ne kadar okullarda MEB tarafından sınıf öğretmenleri başta olmak üzere öğretmenlere kapsayıcı eğitim kursları verilmiş olsa da yabancılarla okuma-yazma öğretme ile ilgili eğitimlerin verilmesi, öğretmenlere çok kültürlülük konusunda farkındalık eğitimleri verilmesi, basında ve sosyal medyada karşılaşılan yabancı düşmanlığı konusunda öğretmenlere bilinç yükseltme çalışmaları yapılması, sürece olumlu katkı sağlayacak, sosyal yaşamda bu çabaların olumlu etkileri görülebilecektir.

- Bir bireyin kaç farklı kursa katıldığı bilgisi bu çalışmanın kapsamında olmamakla birlikte Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 2020 yılında kayıt altına alınan toplam yetişkin Suriyeli nüfusun %22,16'sı okuma-yazma ve dil eğitimi kurslarına katılmıştır. Bu kurs katılım oranı geçici koruma altına alınan Suriyeli yetişkinlere yönelik eğitim hizmetinin nicel olarak yeterli olmadığını göstermektedir. Bu konuda kampanya şeklinde uyumu kolaylaştırıcı okuma-yazma ve Türkçe eğitimlerinin verilmesi göçün olumsuz etkilerini azaltmaya, yerel halk ile iletişimi güçlendirmeye katkı sunacaktır. Suriyeliler başta olmak üzere göçle gelen yabancıların kendilerini rahat ifade etmesinin çatışma risklerini en aza indireceği varsayılmaktadır.

• Suriyeli yetişkin kadınların eğitim hakkından yararlanmasının önündeki engellerin saptanması için çalışmalar yapılması, kurs terklerinin sebeplerine yönelik çalışmalar yapılması uyum sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Zira kadınların hem cinsiyetlerinden dolayı, hem göç etmiş olmalarından kaynaklı dezavantajlı halleri eğitim sürecine dâhil olunmaması halinde bu kısır döngüyü yeniden üretecektir.

• Sosyal uyum ve yaşam eğitimleri programındaki kursa katılım şartı olan okuryazar olma şartının kendi anadillerinde mi yoksa ev sahibi toplumun dilinde mi olacağı açıklığa kavuşturulmalı, yabancılara yönelik okuma-yazma eğitiminin hemen ardından bu uyum eğitimleri verilmeli, halk eğitim merkezlerindeki tüm kurs modüllerine 8 saatlik bu uyum eğitimi eklenmelidir. Ayrıca uyumun tek taraflı bir çaba olmadığı gerçeğinden hareketle yerel halka yönelik yabancılarla birlikte yaşamayı kolaylaştırıcı, onların kültürünü tanımayı sağlayacak kurs programları MEB HBÖGM tarafından hazırlatılarak kurs modüllerine eklenmelidir.

• Özellikle temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında çocuğu olan ebeveyn Suriyelilere yönelik okul-aile iş birliğini geliştirici etkinliklere yer verilmeli, kendilerini ifade edebilecekleri alanlar yaratılmalı, eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Abacı, C. (2016). *Suriye kaynaklı göçün Türkiye'nin göç politikalarının kurumsallaşması üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AFAD. (2014). *Genelge 2014-4*. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr>.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arı, O. (2019). *Yazılı basında Suriyeli sığınmacılara dönük linç eylemlerinin haberleştirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslantay, S. S. (2022). *Formal eğitim sürecine katılan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kültürel uyum durumlarının incelenmesi-Gaziantep örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balcı, M. E. (2017). *Kimlik ve aidiyet bağlamında zorunlu göç ve uyum: Ankara Önder mahallesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbakanlık. (2005). *İltica ve göç alanındaki Avrupa Birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye ulusal eylem planı*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/iltica-ve-goc-ulusal-eylem-planı>
- Bilgiç, S. (2018). *Suriye krizi ve sığınmacılar sorunu: Önlemler ve politikalar* [Yüksek Lisans Tezi]. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Büyükhan, M. (2019). *Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği* [Doktora Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakırcı-Özservet, Y. & Küçük, H. (2018). *Esenler Örneği'nde Okul Yöneticileri, Okul Aile Birlikleri ve Belediye Gözünden Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Katılımı ve Toplumsal Uyumunu*. Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelik, C. (2018). *Tarihsel perspektiften Türkiye Suriye ilişkileri ve Arap baharı süreci* [Yüksek Lisans Tezi]. Altınbaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, S. (2017). *İzmir'deki yerel halkın Suriyeli sığınmacılara yönelik algısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çiçek, A. (2021). *Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal ve siyasal entegrasyonu: Adana ili örneği* [Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Döner, H. (2016). *Suriyeli göçmenlerle yaşanan sorunlar üzerine sosyolojik bir araştırma: Hatay ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- EASO. (2020). *2020 Avrupa Birliğinde sığınma durumuna ilişkin yıllık rapor*. Avrupa Sığınma Destek Ofisi. <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/EASO-Asylum-Report-2020-Executive-Summary-TR.pdf>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, S. E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erdoğan, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler*. Konrad Adenauer Vakfı. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Suriyeliler.pdf/afac9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=1571303334464>
- Ferris, E. & Kirişçi, K. (2015). *What Turkey's open-door policy means for Syrian refugees*. Brookings Institute. <https://www.brookings.edu/blog/order-from-chaos/2015/07/08/what-turkeys-open-door-policy-means-for-syrian-refugees>
- Gencer, T. E. (2019). *Göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimleri, haklara erişimleri ve beklentileri: Ankara ve Hatay'da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GİGM, 2022). *İstatistiksel bilgiler*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378
- GİGM. (2014). *Geçici koruma yönetmeliği*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-kanunu-ve-yonetmeliği>
- GİGM. (2017). *Geçici koruma istatistiksel bilgiler*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

- HBÖGM. (2012.) *Yabancılar için Türkçe seviye A 1 modüler programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>
- HBÖGM. (2020). *Sosyal uyum ve yaşam kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=5204>
- İlbay, N. (2017). *Hatay'daki Suriyeli mültecilerin sosyal yaşama adaptasyonu: Sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kahraman, S. (2016). *Türkiye'de göç yönetişimi ve Suriyeli sığınmacılar* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2016). *Türkiye'deki Suriyeliler özel rapor*. https://www.ombudsman.gov.tr/document/raporlar/ozel_raporlar/suriye_rapor/index.html#p=134
- Karadeniz, M. (2016). *Kilis'te yaşayan Suriyeli sığınmacıların il ekonomisine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kaya, B. A. (2020). *Türkiye'deki mülteci ve sığınmacılara sağlanan sosyal hizmetlerin incelenmesi: İzmir ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2018). Suriyeli mülteciler göç ve sosyo-kültürel uyum: Şanlıurfa örneği. İçinde Taştan C., İrdem İ. ve Özkaya Ö. (Editörler), *Göç ve uyum* (1.baskı, ss. 77-88). Polis Akademisi Yayınları.
- Keleş, F. B. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de kültürlenme düzeyleri, kültürleşme stresleri ve kolektif benlik saygıları arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Keskin, S. (2014). *Türkiye'nin Suriyelilere yönelik iltica politikası* [Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Kovucu, M. (2016). *Suriyeli sığınmacıların Gaziantep yerel basınında temsili* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri . *HAYEF Journal of Education*, 14 (1), 21-46.
- MEB SGB. (2015). *MEB 2015-2019 stratejik planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/1-stratejik-planlar-ve-hazirlik-programlari/icerik/331>
- MEB SGB. (2020). *2014-2020 yılları arasındaki kurs verileri*. MEB HBÖGM elektronik postası.
- MEB, (2022). *Halk eğitimi kurslarından yararlanan vatandaş sayısı, 3 ayda 2,6 milyona ulaştı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/halk-egitimi-kurslarindan-yararlanan-vatandas-sayisi-3-ayda-26-milyona-ulasti/haber/25835/tr>
- Menteşe, M. (2020). *Yetişkin eğitimine katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin sosyal sermayelerinin ve sosyal ağlarının incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ortadoğu Araştırmalar Merkezi (ORSAM). (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*, (Rapor No: 195). <https://www.orsam.org.tr/tr/suriyeli-siginmacilarin-turkiye-ye-etkileri/>

- Özcan, S. (2018). *Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mülteci krizinin Türkiye'ye etkileri. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 114-140.
- Radovan, M. (2012). Understanding the educational barriers in terms of the bounded agency model. *Journal of Contemporary Educational Studies*. (2), 90-108.
- Resmi Gazete, (2013). *Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu*. 28615 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160317-11.htm>
- Resmi Gazete. (2014a). *Vatansız kişilerin statüsüne ilişkin sözleşme*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141025-5-1.pdf>
- Resmi Gazete. (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı yaygın eğitim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. 27587 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/11/20141127.htm>
- Rubenson, K., Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*. 2009;59 (3), 187-207. doi:10.1177/0741713609331548
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. doi.org/10.33400/kuje.843306
- Savar, E. (2016). *Uluslararası ve ulusal hukuki düzenlemeler çerçevesinde mülteci ve sığınmacıların sorunları: Çankırı ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Şahin, G. (2016). *Uluslararası göç ve geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyolojik analizi- Aydın ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. doi: 10.17218/hititsosbil.450208
- Taştan C., İrdem İ. & Özkaya Ö. (2018), *Göç ve uyum*. Polis Akademisi Yayınları.
- TBMM, (2003). *Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara dair sözleşme*. *Türkiye Büyük Millet Meclisi*. <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf>
- Tosun, S. (2017). *Afet yönetiminde mülteci ve sığınmacılara yapılan sosyal yardımlar ve hizmetler* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Uçak Erdoğan, E. & Tarlan, K. V. (2016). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki sivil hayata intibakına yönelik envanter çalışması*. Yurttaşlık Derneği. www.hyd.org.tr/attachments/article/219/suriyeli-multecilerin-turkiyedeki-sivil-hayata-intibakina-yonelik-envanter-calismasi.pdf
- UNHCR. (2018). *Global trends forced displacement in 2018*. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>

Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.



Mantık Etkinlikleri Yardımıyla Gerçekleştirilen Öğretimin 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi¹

The Effect of Teaching with the Help of Logic Activities on the Attitudes of 7th Grade Students Towards Mathematics and Their Critical Thinking Skills

Habip TAŞ^{2a}

^aDr., Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Elazığ, Türkiye.

ORCID: 0000-0002-1600-8686

lineer.23@gmail.com

Levent AKGÜN^b

^bDoç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

ORCID: 0000-0002-1435-1771

levakgun@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Mantık etkinlikleri
- 2.Matematiğe yönelik tutum
- 3.Eleştirel düşünme becerisi
- 4.Akıl yürütme
- 5.Mantıklı düşünme

Öz

Bu çalışmada bazı akıl-zekâ oyunları ve mantık sorularından oluşan etkinliklerin yardımıyla gerçekleştirilen matematik öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine olan etkisi incelenmiştir. Yedi hafta süren uygulamada 28 etkinlik kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntemler araştırması desenlerinden biri olan iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan bir ortaokulda iki farklı şubede öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu şubelerden deney grubu 37, kontrol grubu ise 38 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada matematiğe yönelik tutum ölçeği (MYTÖ), eleştirel düşünme becerisi testi (EDBT) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U, bağımlı t testi ve bağımsız t testleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Uygulamanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmede matematiğe yönelik tutum üzerindeki bu etkinin hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda olduğu görülmüştür. Araştırmada uygulamanın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde istatistiksel anlamda olumlu bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Fakat yapılan görüşmede öğrenciler, verilen bilgileri sorgulamaya başladıklarını, soruları farklı yollarla çözmeye çalıştıklarını ayrıca bakış açılarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle matematik dersine yönelik olumlu tutumun artırılması ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğretim sürecinde çeşitli akıl-zekâ oyunları ve mantık sorularından oluşan etkinlikler kullanılmalıdır.

Keywords:

- 1.Logic activities
- 2.Attitude towards mathematics
- 3.Critical thinking skills

Abstract

In this study, the effect of mathematics teaching, which is carried out with the help of activities consisting of some mind-intelligence games and logic questions, on the attitudes of seventh grade students towards mathematics and their critical thinking skills was examined. In the seven-week application, 28 activities were used. The nested design, which is one of the mixed methods research designs, was used in the study. The study group of the

¹Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi'nde Doç. Dr. Levent Akgün danışmanlığında Habip Taş tarafından sunulan "Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına, Tutumuna Ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

4.Reasoning
5.Logicalthinking

research consisted of seventh grade students studying in two different branches in a secondary school in the province of Elazig in the 2018-2019 academic year. Of these branches, the experimental group consisted of 37 students and the control group consisted of 38 students. In the study, attitude towards mathematics scale (MYTÖ), critical thinking skills test (EDBT) and semi-structured interview form were applied. Mann Whitney U, dependent t test and independent t test were used in the analysis of quantitative data. Qualitative data, on the other hand, were subjected to content analysis. It was observed that the application had a statistically significant effect on students' attitudes towards mathematics. In the interview, it was seen that this effect on the attitude towards mathematics was both cognitive and affective. In the study, it was seen that the application did not have a statistically positive effect on students' critical thinking skills. However, in the interview, the students stated that they started to question the information given, they tried to solve the questions in different ways, and they also developed their perspectives. For this reason, activities consisting of various mind-intelligence games and logic questions should be used in the teaching process in order to increase the positive attitude towards the mathematics lesson and to develop critical thinking skills.

Geliş Tarihi:

03.04.2022

Kabul Tarihi:

12.06.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Atf: Taş, H. & Akgün, L. (2022). Mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 148-170.

Citation: Taş, H. & Akgün, L. (2022). The effect of teaching with the help of logic activities on the attitudes of 7th grade students towards mathematics and their critical thinking skills. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 148-170.

Giriş

Matematik biliminin tarihsel gelişimi içerisinde birtakım tartışmaların olduğu bilinmektedir. Bu tartışmalardan bazıları, matematiğin amacı, öznel veya nesnel oluşu ve insanın matematik yapma sürecindeki rolü şeklindedir. Bunlarla birlikte matematiksel bilginin doğasına yönelik tartışmaların da olduğu görülebilir. Matematiğin doğasına yönelik epistemik tartışmalar genel anlamda matematik felsefesi içerisinde değerlendirilmiştir. Çünkü matematik felsefesi içerisinde matematiğin keşif veya icat oluşu, matematiksel nesnelere doğası, bu nesnelere açıklanma biçimi gibi problemlerle birlikte ön plana çıkan sorunlardan biri de matematiksel bilginin yapısıyla ilgilidir (Baki, 2008; Ernest vd., 2016). Felsefe tarihi içerisinde genel olarak bilginin doğasına dönük Platon ve Aristo'nun yaptığı tartışmalar bilinmektedir. Bilginin doğasına yönelik bu tartışmalar matematiğe ilişkin çeşitli epistemolojik inançların gelişmesine neden olmuştur. Felsefe tarihinin bu kadim tartışmaları ayrıca matematik eğitimi içerisinde bireylerin matematiği öğretme ortamlarını, tekniklerini ve öğrencilerden beledikleri davranışları etkilemektedir (Blair, 1981, aktaran Sanalan vd., 2013). Bu nedenle matematiksel bilginin doğası ile matematik eğitimi arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Çünkü matematik öğretmenleri, bu dersin doğasına ilişkin düşüncelerini sınıftaki eğitim-öğretim sürecine taşımaktadırlar (Beswick, 2011). Bu anlamda öğretmenlerin sınıftaki öğretim süreçlerinin arkasında matematiğe yönelik inançlarının olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Matematiksel bilginin yapısına ilişkin tartışmalarda birkaç anlayış ön plana çıkmaktadır. Mantıkçılık, bu anlayışların bir tanesidir. Mantıkçılık anlayışına sahip Descartes, Cantor, Frege ve Russell gibi filozoflar matematiğin tamamını mantığa

indirgemişlerdir (Baki, 2008). Matematiğin mantığa indirgemesine yönelik bu anlayışın arka planı aslında uzun yıllara dayanmaktadır. Çünkü Platon'dan başlayarak matematiğin gerçekte insanlara mantıklı düşünebilme becerisini kazandırmak için bir araç olarak görülmesi neredeyse klasik bir düşünce haline gelmiştir (Attridge & Inglis, 2013). Amaçları itibarıyla matematik ve mantığa bakıldığında bu yakınlığın daha belirgin olduğu söylenebilir. Çünkü hem matematik hem de mantık sistematik düşünme, akıl yürütürerek muhakeme etme, beyin gücünü aktive etme ve eleştirel düşünme gibi noktaları amaç olarak ön plana çıkarmaya çalışır (Çapak, 2012; Yıldırım, 2010). Matematik ile mantığın ön plana çıkan ortak amaçları içerisinde özellikle eleştirel düşünme becerisi, çağdaş eğitimin ihtiyaçları düşünüldüğünde ayrıca önem arz etmektedir. Çünkü günümüzde bir problemi çözmeye, bir durumu sorgulama ve değerlendirme onunla ilgili savunma yaparak mantıklı açıklama yapma en sonunda akılcı davranma gibi davranışların önemi yadsınamaz. Bu davranışların tamamı eleştirel düşünmenin temel davranışları olarak değerlendirilebilir (Ennis, 1993; Halpern, 2014; Rodd, 2012). Eleştirel düşünmenin bu davranışları aynı zamanda matematik ile mantığın ortak ve benzeşen amaçları olduğu için bu ilişkinin eğitim-öğretim sürecine taşınması için teorik bir gerekçe oluşturabilir.

Mantık, genel olarak doğru düşünmenin yasalarını ve kurallarını araştırıp ortaya çıkarmaya yönelik bir bilimdir. Bunu yaparken yöntem olarak kullandığı şey akıl yürütmedir. Amacı ise bireyi, düşünme sürecinde hata yapmaktan uzaklaştırmaktır. Yani düşünme yeteneğini güçlendirmektir (Emiroğlu, 2010). Bu nedenle mantık biliminin nihai hedefi, doğru şekilde düşünen ve davranan insanların yetiştirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Matematik de bireyleri gerçeğe götürmeye çalışan biricik düşünme yöntemi olduğu için akıl yürütmeyi merkeze alır. Bu nedenle matematik, nitelikli düşünme becerisine sahip olan ve problem çözen entelektüel bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Altun, 2010; Yazoğlu & İmamoğlu, 2010; Yıldırım, 2010). Bu anlamda matematik ile mantık bilimlerinin düşünme, akıl yürütme ve doğruya sağlam yollarla ulaşma gibi beceriler etrafında birbirleriyle önemli ölçüde benzeştiği söylenebilir.

Matematik ile mantığın tanımlarına ve amaçlarına bakıldığında düşünen, aklını etkin kullanan, beyin gücü ve zihinsel kapasitesi gelişmiş öğrencilerin yetiştirilmesi gibi ortak özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Belirtilen özellikler, aynı zamanda bilgi düzeyi yüksek olan aydın bir toplumunun inşa edilebilmesi için çağdaş eğitim paradigmasının amaçları içerisinde bulunmaktadır. Çünkü eğitim aracılığıyla düşünme becerisi ve yeteneklerini geliştirme, günümüzde birçok ülkenin önemli problemlerinden biri haline gelmiştir (Othman & Mohamad, 2014). İlgili çalışmalar, öğrencilerin düşünme becerilerini yeterince geliştiremedikleri, dolayısıyla bazı zorluk ve güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Oysa yeni yöntem ve tekniklerin yardımıyla bu nitelikler belli oranda geliştirilebilir (Baysal vd., 2016; Beyer, 2010; Güneş, 2012). Bu sebeple son zamanlarda düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların çoğu Türkiye'de ve birçok ülkede eğitimin paydaşlarına bazı öneriler sunmaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nun [MEB] 1739 sayılı temel kanununun ikinci amacı içerisinde zihinsel gelişimini tamamlamış, yaratıcı

insanların yetiştirilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. Benzer şekilde MEB'in öğretim programındaki amaçların bir kısmı eleştirel bakış açısına, sorgulamaya, olayları çok boyutlu değerlendirmeye ve düşünme yeterliliğine atıf yapmaktadır (Karaboğa, 2019; McGuinness, 2000; MEB, 2018; Othman & Mohamad, 2014). Birçok bilimsel çalışmanın yaptığı bu atıflar, öğrencilerin düşünme becerilerine ilişkin yeni arayışların ve çalışmaların gerçekleşmesinde yol gösterici olabilir.

Matematik felsefesindeki mantıçlılık yaklaşımı doğrultusunda matematik derslerinin öğretimi bireyin düşünme, aklını etkin kullanma ve mantıklı düşünebilme becerisini geliştirecek bir formata dönüştürülebilir. Çünkü düşünme gerçekten matematiğin kalbidir (Cuocu vd., 1996). Bu becerilerin geliştirilmesi sürecinde çeşitli akıl-zekâ oyunlarından, mantık sorularından, sıra dışı problem türlerinden, felsefi bazı problem durumlarından hazırlanmış olan etkinlikler kullanılabilir. Çünkü bu türden oyunlar ve sorular bireylerin zihnini açarak, muhakeme yapma yeteneklerini güçlendirmektedir (Yöndemli & Taş, 2018). Ayrıca bu tarz oyunların sebep-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, analitik düşünme, çok yönlü ve teorik düşünme, hızlı ve pratik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerin gelişmesine de etki ettiği bilinmektedir (Alkan & Mertol, 2017; Baş, Kuzu & Gök, 2020). Bu anlamda eğitim öğretim sürecinde düşünmenin temel bileşenlerini geliştirip hareketlendirmek amacıyla yararlanılabilecek birçok materyal bulunmaktadır.

Akıl-zekâ oyunları, alan yazında matematik ile mantık birlikteliğinden ortaya çıkan oyunlar olarak ifade edilir. Bu oyunlar, verilen ipuçlarını kullanarak ve sadece mantıksal çıkarımlar yaparak sonuca varılmaya çalışılan, genellikle tek kişilik olan bulmaca şeklindeki oyunlardır (Uğurel, 2003; MEB, 2016). İlgili literatür incelendiğinde bu oyunların nelerden oluştuğuna yönelik olarak verilen bilgiler kısmen farklılaşmaktadır. Bu farklılıklarla beraber zekâ küpü, satranç, kendoku, kakuro, resfebe, sudoku akıl –zekâ soruları, örüntüler, tangram gibi oyunlar bunlardan bazılarını oluşturmaktadır (MEB, 2016; Doğa, 2017; Özdemir & Konyalıoğlu, 2017). Literatürde çoğunlukla akıl- zekâ oyunları içerisinde kabul edilen etkinliklerden bazıları da mantık soruları veya zekâ sorularıdır. Farklı akıl yürütme becerisi gerektiren bu tarz sorular sıra dışı yöntemlerle çözülebilecek değişik problem türleridir. Asında tam olarak oyun formatında olmayan bu tarz problemler ya da sorular için “mantık-matematik soruları” veya “eğlenceli düşündürten sorular” gibi adlandırmalar kullanılmıştır. Fakat bunlar genellikle akıl-zekâ oyunları şeklindeki başlığın kapsamı içinde değerlendirilmektedir (Costa vd.,1985; Uğurel, 2003; Yalçıntaş, 2015). Mantıksal düşünmeyi geliştiren bu tarz sorularda çözüm tek ve net olmadığı için öğrencilerin sezgi ve düşünme becerilerini birleştirerek bir yol bulmaları amaçlanmıştır. İlgili çalışmalara bakıldığında “akıl-zekâ oyunları” başlığı altında çeşitli örüntü soruları, beyin egzersizleri, toplar ve terazi soruları, kurt-kuzu-ot sorusu ve felsefi paradoks problemleri gibi çok farklı soru türlerinin olduğu görülebilir (MEB, 2016; Şekercioğlu, 2010; Zimmer, 2018). Bu nedenle alanyazın ışığında akıl-zekâ oyunlarının kapsamının, içeriğinin ve sınırlarının hem esnek hem de geniş olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Alanyazında akıl-zekâ oyunları ve mantık sorularının matematik öğretiminde kullanıldığı görülmüştür. Bunların özellikle matematiğe yönelik tutum ve eleştirel düşünme becerisi gibi becerilere ve davranışlara herhangi bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Alkaş-Ulusoy vd. (2017) matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematikle ilgili duyuşsal özelliklere yönelik etkisini incelemişlerdir. Orak vd. (2016) yaptıkları çalışmada zekâ ve strateji oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin tutumlarına olan etkisine bakmışlardır. Reiter vd. (2014) ortaokulda okuyan öğrencilere yönelik olarak yaptıkları çalışmada matematik sınıfında “kendoku” oyunu ile eğlenme becerisinin değişimini araştırmışlardır.

Akıl-zekâ oyunlarının ve mantık sorularının etki edebileceği yerlerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin tanımına ve bileşenlerine bakıldığında bu tarz oyunların geliştirebileceği özelliklerle belli oranda örtüştüğü görülmektedir. Örneğin; Halpern (2014) ve Rımiene (2002), eleştirel düşünmeyi mantıklı düşünme ile ilişkilendirmiştir. (Gürkaynak vd., 2003) ise eleştirel düşünmeyi akıl yürütme, mantık ve mukayesenin olduğu bir düşünme biçimi olarak değerlendirmektedir. Eleştirel düşünme becerisi içerisinde ifade edilen akılcı davranma, mantığı kullanma ve akıl yürütme gibi bazı bilişsel davranışların aynı zamanda matematiksel becerilerin içerisinde olduğu bilinmektedir. Bu nedenle matematik eğitiminde eleştirel düşünmenin bir hedef olarak benimsenmesi çok önemlidir (Jacob, 2012). Bu hedefin çeşitli akıl-zekâ oyunlarından ve mantık sorularından oluşan etkinliklerle desteklenmesi eleştirel düşünebilen ayrıca mantığı kendi inanç ve eylemleri için etkin biçimde kullanabilen bireylerin yetişmesini kolaylaştırabilir (Bellous, 1991). Çünkü neyi düşünmesi, ne yönde karar vermesi neye inanması, nasıl davranması hatta neye gülmesi gerektiği ile ilgili olarak bir özneye bağımlı olan, sorgulamayan ve eleştirel yaklaşmayan kişilerden; evreni, toplumu ya da kendilerini anlamaları beklenemez (Alkın-Şahin & Tunca, 2015). Birey olarak kendisini ve toplumu özgür ve özgün bir şekilde anlayamayan bireylerin hayatın içerisindeki sorunları çözemeyeceği rahatlıkla görülebilir.

Bu çalışmanın amacı çeşitli mantık soruları, akıl yürütme problemleri ile akıl ve zekâ oyunlarından oluşan etkinliklerin yardımıyla desteklenebilecek matematik öğretimini gerçekleştirmektir. Ayrıca çalışmada bu şekilde gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine yönelik bir etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada bu amaçlardan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna etkisi nedir?

2. Mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birleşiminden meydana gelen bu yöntem, basit bir biçimde nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi şeklinde anlaşılmamalıdır (Creswell, 2017). Bu nedenle karma yöntemler, bir çalışmanın başında araştırma sorularıyla ortaya çıkan, sonrasında kullanılacak yöntem ve analiz türleriyle devam eden en sonunda verilerin bütünleştirilmesiyle sonuçlanan bir yol olarak değerlendirilmelidir (Plano-Clark & Ivankova, 2018). Bu çalışmada karma yöntemler araştırmasına ait desenlerden iç içe desen kullanılmıştır. Bu desenlerde, deneysel desenin unsurlarını güçlendirmek amacıyla, nitel bir çalışma nicel bir deneyin içine yerleştirilir (Creswell vd., 2009). Bu araştırmada da nicel boyut nitel boyuta göre baskın olup daha fazla ağırlığa sahiptir. Bu sebeple araştırmanın nitel boyutu nicel boyutun içine gömülmeye çalışılmıştır. Çünkü mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekteleştirilen öğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine yönelik bir etkisinin olup olmadığının tespiti bu çalışmanın baskın ve nicel yönünü oluşturmaktadır. Bu etkinin varsa nerelerde ve hangi düzeyde olduğunun öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmesi ise araştırmanın zayıf ve nitel yönünü oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 ders yılında Doğu Anadolu Bölgesi'ne ait bir il merkezindeki iki farklı şubede öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun bulunduğu okulda yedinci sınıflardan yedi şube bulunmaktadır. Bunlardan "D şubesi" deney , "H şubesi" ise kontrol grubudur. Okulda bulunan bütün şubeler okul yönetimi tarafından öğrencilerin başarı notları esas alınarak homojen bir şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma 2018-2019 ders yılının ikinci döneminde yapıldığı için deney ve kontrol sınıfları tespit edilirken bu sınıfların derslerine giren öğretmenlerin birinci döneme ilişkin görüşleri ışığında akademik başarılarına göre birbirine çok yakın olan iki sınıf belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney	Kontrol	Toplam
Kız	19	21	40
Erkek	18	17	35
Toplam	37	38	75

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler üç tane veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin nicel verileri toplamak amacıyla "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" (MYTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek Tapia ve Marsch tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kısa formu adıyla Chapman ve Lim tarafından kullanılmıştır. Ölçek daha sonra Türkçe'ye çevrilmiştir. Beşli likert biçimindeki bu ölçek

Türkçe'ye çevrilirken iki madde atılarak 17 madde haline getirilmiş ve kullanılmıştır. Türkçe'ye yapılan uyarlamada 310 öğrenciye uygulama yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Hacıömeroğlu, 2017). Ölçeği Türkçe 'ye uyarlayan araştırmacı ile birlikte üç uzmanın görüşü doğrultusunda bu ölçeğin yedinci sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olacağına karar verilmiştir.

Bu çalışmada ise tekrar ölçeğin güvenirlik katsayısı araştırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okulda 104 yedinci sınıf öğrencisine test uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre MYTÖ'nün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .62 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer yeterli görülmüştür. Çünkü bu değerinin $.60 \leq \alpha \leq .90$ aralığında olması "oldukça güvenilir" şeklinde değerlendirilebilir (Can, 2019).

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin nicel verileri toplamak amacıyla "Eleştirel Düşünme Becerisi Testi" (EDBT) kullanılmıştır. Kullanılan test Türkiye'de daha önce; Eğmir ve Ocak (2016) tarafından yapılmış bir araştırmadan alınmıştır. Toplamda 25 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan EDBT'ye ait KR-20 ve KR-21 değerleri .61 ve .63'tür. Uzman görüşleri doğrultusunda EDBT'de bulunan soruların eleştirel düşünmenin temel becerilerini yansıtması açısından uygun olduğu görülmüştür. Buradan hareketle EDBT'yi hazırlayan araştırmacının da görüşleri doğrultusunda testin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın bir ve ikinci sorularına ilişkin nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bu form daha sonra dil ve anlaşılabilirlik yönünden incelenmesi için iki Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Onların görüşleri ışığında öğrenciler tarafından anlaşılamayacağı düşünülen bazı sorular çıkarılmıştır. Daha sonra bir matematik eğitimi uzmanının görüşleri ışığında görüşmede tekrar oluşturabileceği düşünülen sorulardan kaçınmak için bazı sorular çıkarılmıştır. Son olarak çalışmadaki görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formun soruları tutuma ve eleştirel düşünme becerisine yöneliktir.

Uygulama Süreci

Uygulama, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ikinci dönemde şubat ve mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin başlangıcında şubat ayının başında ön testler yapılmıştır. Mart ayının sonunda ise son testler yapılmıştır. Yedi haftadan oluşan uygulama 7.sınıflara yönelik olarak toplam 28 ders saatinden oluşacak şekilde yapılmıştır. Kontrol grubunda dersler MEB'in yıllık planı doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre akıllı tahta kullanılarak işlenmiştir. Deney grubunda ise önce MEB'in tavsiyesi ışığında ve okul yönetiminin onay verdiği yıllık plan çerçevesinde bir uygulama planı hazırlanmıştır. Bu planda oran-orantı ve yüzdelere ilişkin kazanımlar ve bu kazanımlarla bütünleştirilmiş çeşitli mantık etkinlikleri birlikte verilmiştir. Uygulama planı her derse bir tane etkinlik gelecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulama planı doğrultusunda 7 tane haftalık ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan haftalık ders planları uygulama boyunca sürekli olarak önceden üç uzmana çeşitli düzenlemelerin yapılması için gönderilmiştir. Uzmanların tavsiye ve

önerilerine göre haftalık planlar yeniden düzenlenerek deney grubunda uygulanmıştır. Uygulanan planların içeriğine ilişkin bilgiler aşağıdadır.

Tablo 2. Planların Saat ve Etkinlik Sayıları

Plan Numarası	Saat	Etkinlik Sayısı
1	3	3
2	4	4
3	4	4
4	6	6
5	4	4
6	3	3
7	4	4

Etkinlikler oluşturulurken çeşitli kaynaklardaki kısa süreli akıl-zekâ oyunları, akıl yürütme ve mantık soruları, beyin gücünü zorlayan bilmeceler ve bazı felsefi sorular kullanılmıştır. Kullanılan 21 tane etkinlik, birçok farklı kaynak taranarak elde edilmiştir. Uygulamanın geriye kalan 7 tane etkinliği ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler araştırmacı tarafından konuların kazanımlarıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Uygulama yapılırken sınıfta öncelikle kullanılacak etkinlikler kısaca tanıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerden etkinliği mutlaka bir-iki dakika düşünmeleri istenmiştir. Bir iki dakikalık düşünme eyleminden sonra etkinliğe başlamaları istenmiştir. Bu kural bütün etkinliklerin yönergesi olarak belirlenmiştir. Etkinlikler uygulandıktan sonra farklı çözümlerinin olup olmadığı ile ilgili öğrencilerin düşünmesi gerektiği ifade edilmiştir. Uygulamayı oluşturan etkinlikler oyun tipinde ve problem tipinde olmak üzere iki biçimdedir. Hazırlanan uygulama planlarına ait etkinlikler hem fotokopiyle çoğaltılmış hem de akıllı tahtalara yüklenmiştir. Sınıfta etkinlikler yapılırken tartışma yöntemi ve beyin fırtınası gibi öğretim teknikleri kullanılmaya çalışılmıştır. Çünkü bu tekniklerin yapısında bulunan eleştirme, düşünme, analiz ve sentez gibi noktaların araştırma amacına uygun olacağı düşünülmüştür (Taşpınar, 2004). Çalışmada kullanılan etkinliklerin isimleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.


Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Etkinlikler

Etkinlik No	Etkinlik Adı
1	Dokuz Nokta ve Dört Doğru
2	Kibrit Çöpleri
3	Dokuzlarla Oynayalım
4	Sudoku Oyunu
5	Düşünme Kutusu
6	Zekâ küpü
7	Japon Balıkları ve Kareler
8	Üç Filozof
9	Farabi ve Yaramaz Çocuklar
10	Bilge ve Onyeddi Deve Problemi

11	Orantılı Harfler
12	Mısır Piramitleri
13	Satranç Tahtasını Parçalama
14	Toplarla Ters Orantı
15	Kendoku
16	Orantılarda Akıl Yürütme
17	Kolay Bulmaca
18	Harfleri birbirine Bağlama
19	Artan Karelerle Örüntü
20	Aristo ve Üç Öğrenci
21	Akıllı Öğrenci ve Bozuk Makine
22	Önce Kural
23	Üç renk ve Üç Öğrenci Oyunu
24	Yüzdelerle Akıl Yürütme
25	Kurt, Kuzu ve Ot Hikâyesi
26	Aklımdan Bir Sayı Tut
27	Akıllı Matematikçi ve Üretken Çiftçi
28	Toplar ve Terazi

Tabloda verilen 28 etkinlik içerisinde üç numaralı etkinlik örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Üç Numaralı Etkinlik

Etkinlik No	3
Sınıf	7.Sınıf
Etkinlik Adı	Dokuzlarla oynayalım.
Süre	5-10 dakika
Kazanımlar	Oran-Orantı, Düşünme, akıl yürütme, mantıklı düşünme
Kaynak	Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.
<p>Sevgili öğrenciler elimizde aşağıdaki gibi dokuz tane 9 rakamı vardır. Bunlardan 11119 sayısını elde etmeye çalışalım.</p> <p>Kural: Problemi çözerken değeri 1 olan oranları kullanmalıyız.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Etkinlik kuralı: Öğrencilerden öncelikle 1-2 dakika düşünceleri istenir.</p> <p>Sonra sınıfta gerekli tartışmalarla birlikte değeri bir olan bir oran yazdırılarak $9/9 = 1$ sonucu elde edilmeye çalışılır. Bu çözümü aynı mantıkla 8 tane dokuz için uygulayarak 1,1,1,1 sonuçları buldurulmaya çalışılır. Elde edilen dört tane 1 ile kalan bir tane 9 birleştirilerek 1119 sayısı oluşturulmaya çalışılır. Problemin başka çözümlerinin olup olmayacağı üzerinde düşünceleri belirtilerek etkinlik sonlandırılır.</p>	

Verilerin Analizi

Tutum ölçeği ve eleştirel düşünme becerisi testinin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu nedenle kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin çarpıklık-basıklık katsayısı, Shapiro-Wilk normallik testi değerleri hesaplanmıştır. Çünkü alanyazında örneklem sayısı 50 den az olduğunda Shapiro- Wilk normallik testi önerilmektedir (Can, 2019). Bu hesaplamalardan elde edilen değerler ilişkisiz gruplar yani deney ve kontrol grupları için aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. İlişkisiz Gruplar İçin Hesaplanan Normallik Değerleri

Veri Toplama aracı	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk (p)
Tutum Ölçeği	Deney Ön test	-1.6	2.18	.008
	Deney Son test	-.43	-.68	.098
	Kontrol Ön test	-1.28	2.86	.028
	Kontrol Son test	-.54	-.58	.226
Eleştirel Düşünme Beceri Testi	Deney Ön test	-.46	-.63	.000
	Deney Son test	-.06	-1.11	.086
	Kontrol Ön test	-.27	-.90	.011
	Kontrol Son test	-.04	-1.01	.025

Tablo 5'e göre ilişkisiz gruplar için yapılan normallik analizinde çarpıklık, basıklık ve shapiro wilk değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık için -1.5 ile 1.5 değerleri referans aralığı olarak kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu değerlere göre sadece tutum ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin normal olmadığı görülmüştür. Bu nedenle Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bunun dışında hem tutum ölçeği hem de eleştirel düşünme becerisi testlerine ilişkin bütün gruplardan elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Sadece kontrol grubunun son testinin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal fakat Shapiro Wilk değerine göre normal olmadığı görülmüştür. Bu nedenle literatüre uygun bir şekilde merkezi eğilim ölçülerine bakılmıştır. Mod, medyan ve ortalamalar sırasıyla 3.41, 3.59 ve 3.42 gibi çok yakın değerler olduğu için kontrol grubu son testi de normal kabul edilmiştir (Can, 2019). Bu grupların analizinde ise bağımsız t testleri kullanılmıştır. İlişkili gruplar için ayrıca yapılan normallik kontrolünde bütün grupların normal dağıldığı görülmüştür. İlişkili gruplar için normallik analizinde elde edilen değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. İlişkili Gruplar İçin Hesaplanan Normallik Değerleri

Veri Toplama aracı	İlişkili Gruplar	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk (p)
Tutum Ölçeği	Deney Ön test- Deney Son test	-.03	.45	.35
	Kontrol ön test-Kontrol son	-.15	.45	.46

	test			
Eleştirel Düşünme Beceri Testi	Deney Ön test- Deney Son test	.12	-.67	.80
	Kontrol ön test-Kontrol son test	.26	-.64	.30

Tablo 6'ya göre ilişkili ölçümlere ait bütün analizler ışığında bütün verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle bağımlı t testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın çıktığı veriler için ayrıca etki büyüklüğü araştırılmıştır. Etki büyüklüğü, yapılan uygulamanın etki düzeyini tespit etmek amacıyla hesaplanmıştır. Alan yazına bakıldığında etki büyüklüğü ile ilgili farklı ölçümlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise daha yaygın olan Cohen's d formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değeri şu şekilde yorumlanmıştır: .20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü (Cohen, 1988; Özsoy & Özsoy, 2013).

Araştırmanın nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında 37 görüşme yapılmıştır. Yeterli veri alınamadığı için bunlardan 5'i dışında geriye kalan 32 adet görüşme değerlendirilmiştir. Bu karar, nitel veri analizinde kullanılan "verileri azaltma" aşamasına uygundur (Miles & Huberman, 2019). Nitel verileri analiz ederken öncelikle uygulamanın etki düzeyine göre frekanslar ve öğrenci bilgisi tespit edilmiştir. Daha sonra uygulamanın çok etkili olduğunu veya kısmen etkili olduğunu söyleyen öğrencilerin cevapları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeyi ve bunları okuyucuların anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamayı esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada içerik analizinde tema oluşturma süreçlerinden biri olan tümden gelim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda araştırma sorularının amacını doğrudan yansıtan temalar araştırmacı tarafından belirlenmiştir (Gökçe, 2019; Merriam, 2018). Daha sonra verilen cevapların ortak özelliklerinden hareketle çeşitli kodlar tespit edilmiştir. Kodlar belirlenirken ilk cevaplardan itibaren çalışmanın sonuna kadar dinamik bir süreç takip edilmiştir (Sağlam ve Kanadlı, 2019). Tema ve kod oluşturma sürecinde matematik eğitimi alanında uzman olan iki kişinin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde elde edilen tema ve kodlar tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra elde edilen tema ve kodlara ilişkin bazı cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Son aşamada ise alıntılara dair yorum yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verileri birleştirilerek verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

"Mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumuna etkisi nedir?" biçimindeki soru kapsamında kullanılan matematiğe yönelik tutum ölçeğindeki (MYTÖ) verilerin kontrol grubunun ön test-son test

puanları, deney grubunun ön test-son test puanları, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları, deney ve kontrol gruplarının son test puanları sırasıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda ulaşılan bulgular ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 7.Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön test ve Son test Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Testler	n	X	SS	Sd	t	p
Ön test	37	3.07	.51	36	-2.211	.033
Son test	37	3.42	.82			

Tablo 7' ye göre tutum ölçeğine ait puan ortalamalarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir [t(36)= -2.221, p <0,05]. Kontrol grubunun son test ortalaması ön teste göre yükselmiştir.

Tablo 8.Tutum Ölçeği Deney Grubunun Ön test ve Son test Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Testler	n	X	SS	Sd	t	p
Ön test	37	3.21	.57	72	-4.430	.000
Son test	37	3.85	.71			

Tablo 8'e göre tutum ölçeğine ait ortalamalarda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir [t(36)= -4.43, p <0.05]. Uygulamanın öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Bu etkinin düzeyini tespit etmek için Cohen's d katsayısına bakılmıştır. Buna göre d= 0.99 olarak bulunmuştur. Bu değer ışığında yapılan uygulamanın etki düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Şevgin & Çetin, 2017).

Tablo 9. Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Ön test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	37	42.96	1589.50	519.500	.051
Kontrol Grubu	38	33.17	1260.50		

Tablo 9'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanlarının ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U=519.500, p>0.05]. Bu değerlere göre uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının matematik dersine yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarının Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	37	3.85	.71	73	2.421	.018
Kontrol Grubu	38	3.42	.82			

Tablo 10'a göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin son test puan ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür [t(73) = 2.421, p<0.05]. Buradan hareketle uygulamanın deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Etki düzeyi

için Cohen's d katsayısına bakılmıştır. Cohen's d katsayısı $d= 0.56'$ dir. Bu değer doğrultusunda yapılan uygulamanın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu verilere bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumundaki olumlu etkinin nerelerde yoğunlaştığının incelenmesinin önem arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerle yapılan görüşmede matematiğe yönelik tutum ile ilgili soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmenin "Uygulama, sizin matematik dersine yönelik tutumunuza etki etti mi? Niçin veya nasıl etki ettiğini/etmediğini örneklerle açıklar mısınız?" şeklindeki sorusuna ilişkin 32 görüşme incelenmiştir. Bunların içinde yeterli veri elde edilemediği için Ö3, Ö7 ve Ö27 kodlu öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan görüşmeler incelendiğinde 14 öğrenci gerçekleştirilen uygulamanın matematik dersine yönelik tutumları üzerinde çok etkisinin olduğunu söylemiştir. Öğrencilerden 13'ü biraz etkisinin olduğunu 2'si ise hiç etkisinin olmadığını belirtmiştir. Uygulamayı farklı oranlarda etkili olarak değerlendirilen 27 öğrencinin görüşü içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Görüşmenin Üçüncü Sorusundan Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kod	Frekans (f)
Tutumla Yönelik Değişim	Duyuşsal Değişim	16
	Bilişsel Değişim	11

Tablo 11'e göre uygulamanın, öğrencilerin matematik dersine olan tutumları üzerinde nitel anlamda olumlu bir değişim oluşturduğu düşünülebilir. Bu değişime ilişkin iki tane kod elde edilmiştir. Bu kodlar *duyuşsal değişim ve bilişsel değişim* şeklindedir. Kodlardan hareketle öğrencilerde tutuma etki edecek değişimlerin kısmen farklı olduğu söylenebilir. *Duyuşsal değişim* koduna ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Eskiden matematik dersinden çok korkardım. Matematiğe daha sıcak davranıyorum. Bu uygulama ile daha çekici gelmeye başladı. Çünkü dersin zor olduğu düşüncesini bıraktım. Çünkü çözdüğüm sorular daha kolay gelmeye başladı. Oran orantı konusu daha kolay gelmeye başlamıştı."(Ö1)

"Eskiden matematik dersine girmek istemiyordum. Dersi sevmiyordum. Ders daha eğlenceli hale geldi. Bunu arkadaşlarıma da söylüyordum. Örneğin yakın arkadaşlarım ile konuşuyordum ve ona dersin keşke devam etmesini söylüyordum. Bu şekilde daha yükseklere çıkarız diyordum."(Ö4)

"Daha eğlenceli hale geldi. Çünkü uygulamadan çok zevk alıyorum. Bir daha olmasını yine isterim. Bu uygulama sayesinde matematiği severek yapmaya başladım."(Ö22)

Ben uygulamadan önce matematiği sevmezdim. Uygulamadan sonra matematiğe karşı tutumum değişmedi. Seviyorum"(Ö17).

“Matematik dersini hep seviyordum. Bu uygulama sayesinde daha çok sevdiğimi düşünüyorum. Örneğin uygulamada zekâ küpünün oynatılması güzeldi.” (Ö18)

“Bence biraz da olsa matematiğe karşı olan korkumu yendiğimi görüyorum ve biraz da olsa sorulara korkmadan bakıyorum. Çünkü etkinlikler yüzünden bir tık daha seviyorum. Derse biraz daha girmek istedim.”(Ö19)

“Matematik dersini hiç sevmezdim. Kendimi kötü hissederdim. Ama artık hem matematiği anlıyorum ve soruları rahat çözüyorum...”(Ö21)

Alıntılara bakıldığında öğrencilerin matematik dersini sevmeye başlamaları ondan korkmamaları ve dersin daha eğlenceli hale gelmesi ayrıca bu duyguların diğer arkadaşlarla paylaşılması matematiğe yönelik tutumu olumlu yönde etkileyen duyuşsal davranışlar olarak değerlendirilebilir. Duyuşsal davranışlardaki bu değişimler tutuma yönelik değişimlerin bileşenleri olarak değerlendirilebilir.

Görüşmede elde edilen *bilişsel değişim* koduna ilişkin bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Dersleri dinlemeyenler olsa da bana daha eğlenceli gelmeye başladı. Çünkü sorularla ilgilenmeye başladım. Matematiği zor sanıyordum. Ama artık zor soruları sona bırakmıyorum. İlla ki çözeceğim diyordum. Şimdi daha çok soru çözesim geldi...”(Ö32).

“Matematiğe karşı hiç sevmemezlik etmedim ama altıdan yedinci sınıfa geçerken matematiğe ilgim azalmıştı. Hani herkes derse katıldığı için uygulamayla derse ilgim tekrar arttı. Çünkü akıl yürütme ve muhakeme etmeyi öğrendim. Teneffüste konuştuğumuzda diğer arkadaşlarda bundan bahsediyorlardı. (Ö29)

“Eskiden çok korkuyordum. Bu uygulama ile daha çekici gelmeye başladı. Çünkü matematik dersi aslında zor değilmiş. Örneğin çözdüğüm sorular daha kolay gelmeye başladı. Mesela yüzdeler konusu daha kolay gelmeye başladı. Şimdi hiç korkmuyorum. Şevk duyuyorum.”(Ö11)

Alıntılara bakıldığında öğrencilerin zor soruları çözmeye başladıkları söylenebilir. Bununla birlikte soru çözme sayılarında artma olduğu söylenebilir. Ayrıca matematik dersinde zor zannettikleri ve yüzleşmekten çekindikleri bazı soruların kolaylaştığını hissetmeleri gibi davranışlar matematiğe yönelik tutumu olumlu yönde etkileyen değişimlerdir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Mantık etkinlikleri yardımıyla gerçekleştirilen öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi nedir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında kullanılan eleştirel düşünme becerisi testinden (EDBT) elde edilen verilere ilişkin kontrol ve deney grubunun gruplar içi ön test-son test puanları, deney ve kontrol gruplarının gruplar arası ön test ve son test puanları sırasıyla karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgular ayrı tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 12. Eleştirel düşünme Becerisi Testi Kontrol Grubu Ön test ve Son test Puanlarının Bağımlı t-Testi Sonuçları

Testler	n	X	SS	Sd	t	p
Ön test	37	14.23	4.28	36	.671	.506
Son test	37	13.57	4.02			

Tablo 12'ye göre deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(36) = 0.671, p > 0.05$]. Bununla birlikte son testin ortalamasında ön teste göre kısmi bir düşüşün olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Deney Grubu Ön Test ve Son test Puanlarının Bağımlı t-Testi Sonuçları

Testler	n	X	SS	Sd	t	p
Ön test	37	13.05	3.90	36	-1.009	.320
Son test	37	13.94	4.57			

Tablo 13'e göre deney grubuna ait eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(36) = -1.009, p > 0.05$]. Fakat son testin ortalamasında ön teste göre kısmi bir artış görülmüştür. Bu artış, uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı olmasa da kısmen olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarının Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	37	13.05	3.90	73	-1.248	.216
Kontrol Grubu	38	14.23	4.28			

Tablo 14'e göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi testinden elde edilen ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(73) = -1.248, p > 0.05$]. Buna göre uygulamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri bakımından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Deney ve Kontrol Grupları. Son Test Puanlarının Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	37	13.94	4.57	73	.369	.713
Kontrol Grubu	38	13.57	4.02			

Tablo 15'e göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi testinden elde edilen ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(73) = .369, p > 0.05$]. Fakat deney grubunun ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre gerçekleştirilen uygulama deney grubu öğrencileri üzerinde anlamlı düzeyde olmasa da kısmi olarak olumlu bir etki göstermiştir.

Araştırmada elde edilen nitel bulguların, nicel bulguları destekleyip desteklemediği önemlidir. Bu nedenle öğrencilerle yapılan görüşmede eleştirel düşünme becerisi ile ilgili soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmenin "Uygulama, eleştirel düşünme becerinize etki etti mi? Niçin veya nasıl etki ettiğini/etmediğini örneklerle açıklar mısınız?" şeklindeki sorusuna ait cevaplar

incelenmiştir. Görüşmede Ö2 ve Ö21 etiketli öğrencilerden yeterli veri alınamamıştır. Geriye kalan 30 öğrenciye ait görüşme değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin 14'ü gerçekleştirilen uygulamanın eleştirel düşünme becerileri üzerinde çok etkisinin olduğunu, 14'ü biraz etkisinin olduğunu, 2'si ise hiç etkisinin olmadığını belirtmiştir. Uygulamayı farklı düzeyde etkili bulan 28 öğrencinin cevapları içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Görüşmenin Dördüncü Sorusundan Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kod	Frekans (f)
Eleştirel Düşünme	Sorgulama	12
	Soruları Farklı Yollarla Çözme	9
	Bakış Açısını Geliştirme	8

Tablo 16 incelendiğinde genel anlamda uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu etki genellikle üç kod altında meydana gelmiştir. Bunlar; *sorgulama*, *soruları farklı yollarla çözme* ve *bakış açısını geliştirme* şeklindedir. Bu kodlar, eleştirel düşünmenin bileşenleri içerisinde değerlendirilebilir. Sorgulama koduna ilişkin bazı cevaplardan elde edilen alıntılar şöyledir:

“... Örneğin sizin anlattığımız yüzde problemlerini daha çok sorguluyordum Çünkü daha düzgün düşünmeye ve merak etmeye başladım. Hatta Fen Bilimleri dersinde bile daha çok sorguluyordum. Uygulama sayesinde itiraz edebiliyorum. Bir şeyin üzerinde sorgulayarak durabiliyorum artık.”(Ö28)

“Ben problemleri 2.dönemde daha çok sorgulayıp farklı farklı çözümler buldum. Çünkü eskiden bir arkadaş şu örnek şöyle yapılır deseydi hemen kabul ediyorduk. Ama artık sebebini soruyorum. Hatta Türkçe dersinde bile çözümün ikinci yolunu söylemeye çalışıp itiraz ediyorduk. Ayrıca özgüvenim biraz daha oluştu ve yanlış yapmaktan korkmuyorduk. Artık diyorum ki cevabımı yanlış da olsa söyleyeyim, hoca bana doğrusunu anlatır. Benim üzerimde çok etkisinin olduğunu düşünüyorum.”(Ö29)

Alıntılara bakıldığında öğrencilerin verilen bilgileri ve soruları hemen kabul etmek yerine sorgulamaya başladıkları söylenebilir. Sorgulama davranışı ile eleştirel düşünme becerisinin önemli davranışlarından biridir.

Soruları farklı yollarla çözme koduna ilişkin bazı cevaplardan elde edilen alıntılar şöyledir:

“Soruları ve problemleri bana göre kolay ve daha pratik bir şekilde çözmek için farklı yollar aramaya başladım. Örneğin bir sayının yüzde 50 fazlasında yüzde yerine kendisine yarısını ekleyerek buluyordum. Matematiğin dışında mesela fen derslerinde de biraz sorguluyordum. Aradığım yeni çözüm yollarını deneyerek doğruluğunu bulmaya çalışıyorum ve düşüncelerimi savunmaya gayret ediyorum(Ö18)

“Artık farklı mantık kurarak değişik çözümler, değişik yöntemler bulabiliyorum. Mesela oranlarda bazen içler dışlar çarpımı yapmıyordum. Onun yerine üst altın 2-3 katı olan soruları katlar yardımıyla çözüyordum. Birde mesela Fen derslerindeki formülleri ezberlemek yerine farklı düşünerek mantığını kavramaya çalıştım. Herkesin verdiği cevapları eleştiriyorum. Bunun bana çok faydası oldu.”(Ö26)

“Soruları biraz farklı düşünüyorum, sorguluyorum ve yorumluyorum. Mesela yüzdelerde kuralla soruyu çözmek yerine mantıkla bakmaya çalıştım. En kısa yol hangisiyse onu uygulamaya çalıştım.”(Ö13)

Alıntılara bakıldığında öğrencilerin soru çözerken değişik mantık kurdukları, farklı çözüm yolları arayışına girdikleri görülmüştür. Bu arayışları yüzdeler ve oran orantı konularına ilişkin soruların çözümüne taşımaya çalışmışlardır. Öğretim sürecinde verilen çözüm yollarıyla yetinmeyip yeni yol arama ihtiyacı eleştirel düşünmenin belirtilerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bakış açısını geliştirme koduna ilişkin bazı cevaplardan elde edilen alıntılar şöyledir:

Öğretmenlerin söylediklerini, karşılaştığım şeylere daha derin bir şekilde bakmaya çalışıyorum. Özellikle sorulara daha derinden bakıyorum (Ö20)

“Azda olsa değişim oldu. Olaylara bakış açım değişti. Artık sonucu kabullenmeyip itiraz edebiliyorum. Çünkü mesela bir soruyla ilgili arkadaşlara bu böyle değil de böyle olması gerekmez mi diyordum.... Çünkü sınıfta da etkinlikleri yaparken biri kalkıp öyle deyince, başka biri kalkıp öyle değil de böyle diyordu.”(Ö23)

Sorulara yüzeysel bakmıyorum daha derinden bakmaya başladım artık (Ö26).

Alıntılara bakıldığında öğrencilerin sorulara ve olaylara yüzeysel bakmak yerine daha derin bakmaya başladıkları söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmeye başladıkları görülmektedir. Bakış açısının gelişimi eleştirel düşünmenin davranış biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen nicel bulgular incelendiğinde gerçekleştirilen uygulamanın 7. sınıf öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü çalışmada kullanılmış olan ölçeğin analizinde deney grubu son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında ise bunların nicel verileri hem tamamladığı hem de desteklediği görülmüştür. Çünkü öğrenciler, görüşmede tutum ile ilgili soruya çoğunlukla olumlu cevap vermişlerdir. Görüşmede verilen cevaplardan iki kod elde edilmiştir. Bu kodlar “duyuşsal değişim ve bilişsel değişim” biçimindedir. Elde edilen bu kodlar, yapılan uygulamanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu üzerinde hem bilişsel yönden hem de duyuşsal yönden olumlu bir gelişim meydana getirdiğini göstermektedir. Duyuşsal anlamda öğrenciler, matematiği önceden sevmediklerini, ondan korktuklarını

uygulamayla birlikte dersin daha sevimli ve eğlenceli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel anlamda ise öğrenciler, matematiğin zannettikleri kadar zor bir ders olmadığını, soruların basitleştiğini ve daha kolay anlaşılabilirliğini bu nedenle zor gibi gelen soruları daha rahat çözebileceklerini fark ettiklerini söylemişlerdir. Özellikle yapılan uygulamada oyunların, soruların ve örnek etkinliklerin dersi daha zevkli hale getirdiğini söylemişlerdir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Orak vd. (2016) yaptıkları çalışmada zekâ ve strateji oyunları ile desteklenmiş olan matematik öğretimi araştırmışlardır. Bu tarz oyunlarla desteklenen matematik öğretiminin öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Erdem (2015) yaptığı çalışmada matematik dersinde mantıklı düşünmeyi geliştirmek için bazı üst düzey problem türleriyle zenginleştirdiği ortamının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu söylemiştir. Koyuncu & Özdemir (2017), çalışmasında matematik felsefesiyle ilişkili etkinliklerinin kullanıldığı bir öğretim tekniği uygulamıştır. Uygulamada bazı oyunlardan, felsefi diyalog ve paradokslardan oluşan etkinlikler kullanılmıştır. Çalışmadaki etkinliklerin, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Lafortune vd. (2000) çocuklarla felsefeyi matematik öğretimine entegre ettikleri çalışmanın birinci aşamasında uygulamanın tutumu olumlu yönde etkilediği ikinci aşamada ise etkilemediği sonucuna varılmıştır. Alkaş-Ulusoy vd. (2017) ilköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin bu oyunlara ilişkin olarak matematik dersine yönelik duyuşsal özelliklere olumlu etki edeceğine dair düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Benzer bir başka çalışmada bazı akıl oyunlarının matematik ve Türkçe derslerine entegrasyonuna ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri yönündeki görüşlere sahip oldukları görülmüştür (Demirel & Karakuş-Yılmaz, 2016). Ayrıca Reiter vd. (2014) matematik sınıflarında kendoku örneklerini kullanarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin eğlenme davranışlarının arttığını ifade etmişlerdir. Eğlenme davranışının ise doğrudan tutum ile ilgili olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu ışığında, yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri üzerinde nicel olarak olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Ama elde edilen bu etki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Fakat araştırmada kullanılan soruların, problemlerin ve etkinliklerin geliştirmeyi hedeflediği mantıklı düşünme, akıl yürütme ve akli etkin kullanma gibi beceriler doğrudan eleştirel düşünmeyi tetikleyecek becerilerdir. Çünkü eleştirel düşünme ile mantık arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, eleştirel düşünmenin mantığı ve akıl yürütmeyi kapsadığı, eleştirel düşünmenin akla uygunluğunun çok yüksek olduğu, akılcılığın eleştirel düşünme becerisi için hayati öneme sahip olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir (Aksu & Koruklu, 2015; Chukwuyenum, 2013; Özdağ, 2019; Ruff, 2005; Şenşekerci & Bilgin, 2008). Araştırmada elde edilen nitel veriler ise nicel verilerden farklılaşmaktadır. Çünkü yapılan görüşmelerde, 14 öğrenci uygulamanın “etkisinin çok olduğunu”, 14’ü “biraz etkisinin olduğunu” 2’si ise “hiç

etkisinin olmadığını” söylemiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda “eleştirel düşünme” temasıyla ilgili “sorgulama, soruları farklı yollarla çözme ve bakış açısını geliştirme” şeklinde üç kod elde edilmiştir. Bu kodlarla ilgili alıntılarda öğrenciler, sorgulamaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Uygulamanın yapıldığı yüzdeler ve oran-orantı ile ilgili soruları özellikle mantıklı bir şekilde farklı yollarla çözmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, sorulara ve olaylara karşı bakış açılarını geliştirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttiği bu davranışlar ise genel anlamda eleştirel düşünmenin temel unsurları olarak birçok çalışmada ifade edilmiştir (Ennis, 1993; Gürkaynak vd., 2003; Ruff, 2005). Araştırmanın ikinci sorusuyla ilgili alan yazındaki çalışmalarda genellikle daha farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kefeli & Kara (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada sokratik yöntemi ve akıl yürütmeye dayalı bazı etkinlikleri kullanmışlardır. Kullanılan yöntemin ve etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Baş, Kuzu & Gök (2020) benzer bir çalışmada öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini tespit etmek amacıyla kakuro testi kullanılmışlardır. Sonrasında ise “Rat A Tat Cat” ve “Sleeping Queens” adındaki zekâ oyunlarını oynatmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmaya benzer başka bir çalışmada “Coffee Shop” adı verilen problem çözme oyunu kullanılmıştır. Sonuçta bu oyunun öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (McDonald, 2017).

Alan yazındaki çalışmaların bir kısmında öğrencilerin genel olarak matematik derslerine yönelik olumsuz bir tutum geliştirdiği diğer bir kısmında ise matematik öğretiminde eleştirel düşünmenin önemli bir hedef olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Akbiyık & Seferoğlu, 2006; Orak, vd., 2016; Ruff, 2005) Bu nedenle günümüzde eleştirel düşünebilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum içerisinde olan bireylerin yetiştirilmesi gereksinimi neredeyse bir gerçekliğe dönüşmüş durumdadır. Bu gerçekliğe dayanarak araştırmanın amacı, konusu ve elde edilen sonuçları kapsamında ilgili araştırmacılara ve öğretmenlere faydalı olabilecek bazı noktalara dikkat edilebilir. Örneğin matematik programı, muhakeme etme, düşünme ve aklını etkin kullanma gibi becerileri doğrudan aktive edip geliştirecek biçimde çeşitli etkinliklerin yardımıyla hazırlanabilir. Matematik öğretimine eklenecek etkinlikler çeşitli mantık soruları, akıl ve zekâ oyunları, felsefi düşündürülen problem durumları, sıra dışı problem türleri ve beyin gücünü geliştiren sorulardan seçilebilir. Seçilen bu etkinliklerin öğrencileri hem eğlendiren hem de derin bir şekilde düşündürülen özelliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir. Matematik programına eklenecek etkinliklerin, öğretmenler tarafından sınıfta yeterli süre verilerek titizlikle ve sabırla gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99. <https://scholar.google.com/>
- Aksu, G. & Koruklu, N. (2015). Determination the effects of vocational high school students' logical and critical thinking skill on mathematics success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 181-206. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070682>
- Alkan, A. & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zeka oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62. https://sbdergi.ahievran.edu.tr/makaleler/jng2dx_tammetin.pdf
- Alkaş-Ulusoy, Ç., Saygı, E. & Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016018494>
- Alkın-Şahin, S. & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206. <http://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12438/1603#sthash.mPLXs3P8.dp>
- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi* (7.Baskı). Alfa Aktüel.
- Attridge N. & Inglis, M. (2013). Advanced mathematical study and the development of conditional reasoning skills. *PLoS One*, 8(7), 1-8. <http://dx.doi.org/journal.pone.0069399>
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. Baskı). Harf Yayıncılık.
- Baş, Ö., Kuzu, O. & Gök, B. (2020). The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students. *Journal of Education and Future*, 17, 1-13. <http://dx.doi.org/10.30786/jef.506669>
- Baysal Z. N., Çarıkcı, S. & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m>
- Bellous, E. J. (1991). Educating reason: rationality, critical thinking, and education. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 165-168. <http://www.jstor.org/stable/23767283>
- Beswick, K. (2011). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educ Stud Math*, 79, 127-147. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-011-9333-2>
- Beyer, B. K. (2010). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232. <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.99.5.223-232>
- Blaire, E. (1981). Philosophies of mathematics and perspectives of mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 12(2), 147-153.
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Chukwuyenum, A.N. (2013). Impact of critical thinking on performance in mathematics among senior secondary school students in lagos state. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 3(5), 18-25. <http://dx.doi.org/10.9790 / 7388-0351825>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, A., Hanson, R., Silver, H. & Strong, R., W. (1985). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (3rd ed.) https://books.google.com.tr/books/about/Developing_Minds.html?id=37wG8W9a9sC&redir_esc=y
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Sözbilir, M., çev. ed.). Pegem Akademi.

- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano-Clark, V. L. & Morales, A. (2009). *Mixed methods intervention trials*. In S. Andrew & L. Halcomb (Eds.), *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences* (pp. 161-180). Blackwell.
- Cuocu, A., Goldenberg, E. P. & Mark, J. (1996). Habips of mind: An organizing principle of matematics cırricula. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 375-402. <http://dx.doi.org/10.1.1.1078.1289&rep=rep1&type=pdf>
- Çapak. İ. (2012). *Anahatlarıyla mantık* (1. Baskı). Ensar.
- Demirel, T. & Karakuş-Yılmaz, T., (2016). *Akil oyunlarının matematik ve Türkçe derslerinde kullanılması geliştirme süreci ve öğretmen öğrenci görüşleri* [Sözlü Sunum]. 18. AB Akademik Bilişim Konferansı, Aydın, Türkiye.
- Doğa (2017). *Akil oyunları*. Doğa Yayınları.
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies*, 11(19), 337-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>.
- Emiroğlu, İ. (2010). *Klasik mantığa giriş* (6. Baskı). Elis.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ernest, P., Skowmose, O., Bendegem, J., Bicudo, M., Miarka, R., Kvasz, L. & Moeller, R. (2016). *The philosopher of mathematics education*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27750/1002255.pdf?sequence=1>, Erişim tarihi: 11.08.2019
- Ennis, H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel veri analizi* (1. Baskı). Çizgi Kitabevi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973>
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/elestirel_dusunme_ilk_baski.pdf
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematığe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(6), 84-99.
- Halpern, D. P. (2014). *Thought and knowledge an introduction of critical thinking*. <https://www.routledge.com>
- Jacob, S. M. (2012). Mathematical achievement and critical thinking skill in asynchronous discussion forums. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 800 – 804. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.144>
- Karaboğa, M. T. (2019). Bilgi toplumunda eleştirel düşünme eğitiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 37-49. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/004>
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Koyuncu, M. K., & Özdemir, A. Ş. (2017). Matematik eğitimi felsefesi üzerine bir literatür taraması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 1034-1040. <http://dergipark.gov.tr/ijsser>
- Lafortune, L., Daniel, M. F., Fallascio, R. & Schleider, M. (2000). Evolution of pupils' attitudes to mathematics when using a philosophical approach. *Analytic Teaching*, 20(1), 46-63. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/710>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Ortaokul ve imam hatip ortaokul zekâ oyunları 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretmenler için öğretim materyali*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- McDonald, S. D. (2017). Enhanced critical thinking skills through problem-solving games in secondary schools. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, 079-096. <http://www.ijello.org/Volume13/IJELLv13p079-096McDonald3482.pdf>
- McGuinness, C. (2000). *Activating children's thinking skills: A methodology for enhancing thinking skills across the curriculum*. First Programme Conference, Leicester, England.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (3. Baskı) içinde (ss. 207-237). (Mazman, G., çev., Akbaba Altun, S., & Ersoy, A., çev. edt.). Pegem Akademi.
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/45352/595979>
- Othman, N. & Mohamad, K.A. (2014). Thinking skill education and transformational progress in malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 27-32. www.ccsenet.org/ies
- Özdağ, C. (2019). Eleştirel düşünmenin ön dayanakları. *Felsefe Arşivi*, 51, 203-212. <http://dx.doi.org/10.26650/arcp2019-5114>
- Özdemir, F. & Konyalıoğlu, A. C. (2017). *Akıl yürütme oyunları* (1.Baskı). Ertual Yayıncılık.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Plano-Clark, V. L. & İvankova, N. V. (2018). Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir klavuz (1.Baskı) içinde (ss. 31-132). (Bökeoğlu, Ç.Ö., Kürşad, M.Ş., Taşdemir, F., & Yalçın, S. Çev., Çokluk Bökeoğlu, Ö., çev. edt.). Nobel.
- Reiter, H. B., Thornton, J. & Vennebush, G. P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *The Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347. <http://dx.doi.org/10.5951/mathteacher.107.5.0341>
- Robert H. E. (1993) Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Rodd, J. (2012) Encouraging young children's critical and creative thinking skills: An approach in one english elementary school. *Childhood Education*, 75(6), 350-354. <http://doi:10.1080/00094056.1999.10522056>
- Rimienne, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17-22. <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2002.2.1.17>
- Ruff, L. G. (2005). *The development of critical thinking skills and dispositions in first-year college students: Infusing critical thinking instruction into a first-year transitions course*. [Doctoral dissertation, University of Maryland]. <https://www.semanticscholar.org/paper/>
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. Pegem Akademi.
- Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F. & Sağırılı, M. Ö.(2013). Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 155-168. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1136765568>
- Şekercioğlu, M. (2010). *İlköğretim matematik beyin geliştirici problemler*. Platform.
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23093/246714>, Erişim tarihi: 17.03.2020

- Şevgin, H. & Çetin, B. (2017). Eğitim araştırmalarında güç analizi ve bir uygulama. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1462-1480. <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/Cilt14/ebodabdyuefd01022017y.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Nobel.
- Uğurel, I. (2003). *Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yalçıntaş, T. (2015). *Akıl oyunları* (1. Baskı). Tudem.
- Yazoğlu, R. & İmamoğlu, T. (2010). *Klasik mantık* (1. Baskı). Rağbet.
- Yıldırım, C. (2010). *Matematiksel düşünme* (6.Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yöndemli, E. & Taş, İ. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/42070/497233>
- Zimmer, R. (2018). *Felsefi akıl oyunları*. (1. Baskı). (Özgün, S., çev.). Profil Kitap.



Başarı Arttırıcı İmkanları Eşitlemede Yatılı Bölge Okulları'nın Rolü

The Role of Regional Boarding Schools in Equalizing Opportunities to Increase Success

Fazıl Alptekin CEYLAN^{1a}

^a Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-9621-6492

f_alptekinceylan@hotmail.com

Hasan ÜNDER^b

^a Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ORCID: 0000-0003-4322-6221

hasanaliunder@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

1. Başarı,
2. Formal fırsat eşitliği
3. İmkân eşitliği
4. YBO

Keywords:

1. Success
2. Formal equality of opportunity
3. Equality of condition
4. RBSs

Öz

Açık sınıf tabakalaşmasının olduğu demokratik toplumlarda bütün makam ve mevkiler liyakat sahibi her bireye açıktır. Alt sosyokültürel düzeyden (ASEK) olan ailelerin çocukları liyakati kazandıran eğitsel süreçlerde başarı için gerekli imkânlarla ulaşamamaktadır. Okul içi süreçlerde ve ulusal sınavlarda avantajlı ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin aldıkları puanlarda dezavantajlı öğrenciler aleyhinde bir eşitsizlik söz konusudur. Bu çalışmada YBO'ların sağladığı ek imkânların başarıyı arttırdığı argümanından yola çıkan imkân eşitliği ve bunun başarıya etkisi çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. YBO'ların sunduğu ek olanakların öğrencilerin başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin deneyimleri üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada dört ayrı YBO'da 50 öğrenci, 13 öğretmen ve 7 okul yöneticisi ile yüz yüze görüşülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular YBO'ya gelen öğrencilerin sosyokültürel profili, YBO'ların sağladığı başarı arttırıcı imkânlar, YBO'da başarı olmak üzere üç temada toplanmıştır. Öğrencilerin YBO'larda sunulan imkânlar sayesinde okul içi süreçlerde ve LGS gibi ulusal sınavlarda başarılarının arttığı, özgüvenlerinin geliştiği ulaşılan en genel sonuçtur.

Abstract

In democratic societies with open class stratification, all positions and status are open to individuals with the appropriate merits. The children of families from lower socio-cultural levels (LSCL) cannot reach the opportunities necessary to be successful in educational processes that are to provide competence to them. There exists a clear inequality between advantaged and disadvantaged children in both in-school processes and national exam scores. In this study, the equality of opportunity which depends on the argument that additional opportunities provided by regional boarding schools (RBSs) increase academic success and its effect on success form the hypothetical framework of the study. The effects of additional opportunities provided by RBSs on success of students were tried to be analyzed through the experiences of teachers, school administrators and students. It is a qualitative research. 50 students, 13 teachers and 7 school administrators from 4 different RBSs were personally interviewed. The findings obtained through the analysis of the available data were categorized in three main themes, which are as follows; the socio-cultural profiles of students in RBSs, the

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

opportunities that RBSs provide to increase the success and being successful in RBSs. It has been concluded that students increase their success thanks to the opportunities provided by RBSs and their self-esteem also improves.

Geliş Tarihi:

14.04.2022

Kabul Tarihi:

22.06.2022

Yayın Tarihi:

28.06.2022

Atf: Ceylan, F. A. & Ünder, H. (2022). Başarı artırıcı imkanları eşitlemede Yatılı Bölge Okulları'nın rolü. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 171-194.

Citation: Ceylan, F. A. & Ünder, H. (2022). The role of regional boarding schools in equalizing opportunities to increase success. *MAUN Journal of Education*, 2(1), 171-194.

Giriş

Sınıfsal sosyal tabakalaşmaya sahip modern toplumlar, ihtiyaç duyulan mal ve hizmetleri üretmek için organize olmuştur. Bu toplumlarda farklı işlevleri, dolayısıyla farklı bilgi, beceri ve deneyimleri, yani liyakat gerektiren çeşitli makam ve mevkiler oluşturulmuştur. Gerektirdiği bilgi ve becerinin karmaşıklık derecesine ve gerektirdiği eğitim düzeyine bağlı olarak kişiye sağladığı maddi ve manevi avantaja bağlı olarak bir hiyerarşi oluşturan mevkiler, o mevkileri elde eden çalışanlara eşitsiz avantajlar sağlamaktadır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011). Açık sınıf tabakalaşmasına dayanan demokratik toplumlar aynı zamanda meritokratiktir, makam ve mevkilerin dağıtımında adil bir rekabet ortamında rakipleri arasında liyakatiyle öne çıkan aday rekabeti kazanır. Meritokratik bir toplumda aday seçiminde sınıfsal köken, ırk, cinsiyet, dinsel inanç veya akrabalık gibi nepotizm olarak adlandırılan o makamın yerine getireceği işlevle ilgisi olmayan özelliklerin rol oynaması, kayırmacılık ve ayrımcılık olarak görülür.

Diğer bir şekilde ifade etmek gerekirse, meritokratik toplumda iş yaşamında bir mevkiye gelmek liyakate, liyakat de eğitime bağlıdır. Yüksek gelir, statü ve iktidar sağlayan mevkilere gelmek için sıkı bir rekabette başarılı olmak gerekmektedir (Hurn, 2018). Her geçen gün bu rekabette başarılı olmak daha çok gerekli bilgi ve becerilere yüksek seviyede sahip olmayı gerektirmektedir. Gerekli bilgi ve becerileri kazanmak için de eğitsel süreçlerde başarılı olmak gerektiğinden dolayı eğitim başarısı, meritokratik bir toplumda bir kişinin yetişkinlik yaşamındaki konumunu belirleyen başlıca faktördür (Hurn, 2018). Ayrıca, iş yaşamında önemli bir mevkiye gelmek genellikle o mevki için hizmet öncesi eğitim veren iyi bir üniversite bitirmeye, iyi bir üniversiteye girmek de lise eğitiminin başarısını ölçen Yükseköğretime Geçiş Sınavı'nda (YKS) iyi bir puan almaya, iyi bir lise eğitimi de ilköğretimde alınan eğitimin başarısını ölçen merkezi Liselere Giriş Sınavı'nda (LGS) yüksek bir puan almaya bağlıdır. Bundan dolayı ilköğretim başarısı bir öğrencinin geleceğini belirleyen temel bir basamaktır.

Liyakatin başlıca göstergeleri; ilgili makam ve mevki için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran eğitim kurumlarından alınan diplomalar ve mesleki konum için liyakati ölçmek adına geliştirilmiş merkezi sınavlardan alınan puanlardır. Benzer ilke, bir eğitim kurumuna –örneğin; Anadolu Liselerine, Fen Liselerine, bir üniversitenin bir bölümüne– öğrenci seçerken de geçerlidir. Bu noktada liyakat, örgün eğitimin daha önceki aşamalarında kazanılan bilgi ve becerilerin göstergesi olan mezuniyet notu ortalaması, daha çok da LGS, YKS gibi merkezi sınavda alınan puanlardır.

Bu durumla ilgili olarak ülkemizdeki LGS sonuçlarında, sınava katılan öğrencilerin aldıkları puanlarla ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik konumları arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmektedir. Ailesi alt sosyoekonomik düzeye (ASEK) mensup

öğrencilerin ulusal ve uluslararası öğrenme sonuçlarını ölçen karar verdirici (*summative*) sınavlarda aldıkları puanların ortalaması üst ve orta sosyoekonomik düzey kökenli (OSEK) ailelere mensup öğrencilerin puan ortalamasına göre daha düşüktür. Başka bir ifade ile OSEK'e mensup öğrencilere göre daha başarısızdır. Bu sonuç benzerliği, ulusal düzeyde yapılan LGS ve YKS ile uluslararası düzeyde yapılan PISA ve TIMMS sınavlarında göze çarpan farklılıklarla da ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda kültürel sermayesi yüksek ailelerin çocukları, ailelerinden elde ettikleri okul ile uyumlu dil kodları sayesinde daha yüksek puanlar elde ederken, eğitimsiz ve kültürel sermayesi düşük ailelerin çocukları daha düşük başarı puanları elde etmektedirler (Sarier, 2010; Ekinci, 2011; Gündöver ve Göktaş, 2011). Ebeveynlerin öğrenim durumu ve kişilerin toplumsal çevresindeki eğitilmiş kişilerin pedagojik davranışlarını da kapsayan uzun soluklu bir kazanım sürecinde edinilen kültürel sermayenin (Johnson, 1993) öğrencinin okul seçiminden okuldaki başarısına kadar birçok değişken ile pozitif bir ilgisi vardır (Bourdieu, 2016).

Liyakate dayalı meritokratik bir toplumda önemli mevkilere gelmenin yolunun eğitim başarısından geçiyor olması, eğer imkân eşitliği sağlanmaz ise öğrencilerin kendi müstakbel toplumsal konumlarının ailelerinininkine benzer olacağı, başka bir ifade ile ASEK kökenli öğrencilerin büyük olasılıkla ASEK mensubu, OSEK kökenli öğrencilerin de büyük ihtimalle yetişkin yaşamlarını, aileleri gibi OSEK mensubu olarak tamamlayacakları anlamına gelir. Bu sonuç ise eğitimde, davranışçı sosyologların dikkat çektiği gibi (Hesapçıoğlu ve Dünder, 2011: 119) yeniden üretime neden olacaktır (Bernstein, 2003; Bourdieu, 2016). Bu doğrultuda öğrencinin, aile faktörünün dışında, okul başarısını belirleyen etkenler öne çıkmaktadır. Öğrenci başarısını etkileyen "öğrenme değişkeni" olarak da ifade edilen bu faktörler öğrencinin fizyolojik, psikolojik ve sosyal durumundan kaynaklanabilir (Güleç ve Akış, 2003). Dolayısıyla başarıyı etkileyen faktörler öğrencinin öğrenme durumlarını da etkilemektedir (Akay, 2017).

Bir öğrencinin eğitim başarısı genellikle genetik temelli olduğu ileri sürülen yaradılışa (*nature*) veya genetik olmayan bütün faktörleri kapsayan çevreye (*nurture*) veya her ikisine bağlanır. Okul başarısı için en önemli bilişsel yetenek olan zekanın kalıtsal ve doğuştan olduğu konusunda yaygın bir kabul vardır. Yaratılışçılara göre ise okul başarısı zeka testleri ile ölçülebilen bilişsel yeteneğe bağlıdır, bilişsel yetenekte ise çok büyük ölçüde ebeveynlerden kalıtım yoluyla alınan genlerin payı yüksektir. Yaratılışçı ekolün başlatıcısı Francis Galton (1925)'a göre, bebekler eşit doğmaz, insanlarda farklılığa yol açan şey, onların iyi olması için gösterilen çabalar değil, kalıtımla geçen genleridir. Örneğin, Arthur Jensen (1969) başarıda genlerin payının %80 civarında olduğunu ileri sürer. Onlara göre bireylerin ve ırkların toplumsal hiyerarşideki konumları zekanın, dolayısıyla genetik farklılıkların bir sonucudur (Jensen, 1969; Herrnstein, 1971). Buna karşılık sonuçların veya imkânların eşitliğini savunan sosyologlar ve araştırmacılar, bilişsel yetenekleri ve okul başarısını çevresel koşullarla açıklarlar. Onlar, başarıdaki eşitsizliğin ağırlıklı nedeni olarak doğuştan gelen genetik ya da biyolojik donanım farklılıklarını değil, tamamen veya çok büyük ölçüde çevresel farklılıkları görürler. Sensualist filozof Helvetius'a (Cangökçe Koç ve Ünder, 2020) ve davranışçı görüşe göre farklılık tamamen çevreden ya da eğitimden kaynaklanır, genetik faktörler öğrenmeye hiçbir sınır koymaz, herkes eşit ölçüde öğrenebilir, her birey tüm makam ve mevkilere ulaşabilir. Locke doğuştan faktörlere %10 gibi bir pay ayırır (Locke, 2004). Kamin, Lewontin ve Rose (2018) doğuştan bireysel farklılıkların varlığını kabul ederler fakat zekayı genlerin belirlediğini reddederler, çevrenin önemini kuvvetle vurgularlar.

Sosyologlar okuldaki ve genel olarak yaşamdaki başarı farklılıklarını sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerdeki değişkenlerle açıklarlar. Önemli eğitim sosyologlarından Bernstein'a (2003) göre ASEK kökenli çocuklar ailelerinde sınırlandırılmış (*restricted*) kodlu dili, OSEK kökenli çocuklar ise ayrıntılandırılmış (*elaborated*) kodlu dili öğrenirler. Okulda ayrıntılandırılmış dil kodu geçerli olduğu için ASEK kökenliler başarısız olur. Aynı olguyu Bourdieu (2016), dili de içeren kültürel sermaye farklılığı ile açıklar. Ona göre de okulda orta sınıf kültürü geçerlidir, bu kökenden gelen çocuklar ailelerindeki sosyalleşme sürecinde okulda öğretilenleri almalarını kolaylaştıran bir kültürle okula gelirler buna karşılık ASEK kökenliler okulda geçerli olmayan bir kültürle başlarlar ve başarısız olurlar.

Bourdieu ve Bernstein'ın tespitlerinin yanında, ailenin ve imkânlarının öğrencinin okul başarısındaki rolünü ortaya koyan ilk araştırmalardan olan Coleman Raporu'ndan bu yana pek çok araştırma, ailevi faktörlerin çocuğun okul başarısında birinci derecede belirleyici olduğunu bulmuştur (Coleman, 1964; akt. Hanushek, 2016). Çünkü aile, hem çocuğu dünyaya getiren, bedensel olarak bakıp büyüten, dili öğreten, ona (inanç, değer, bilgi, dil, motor ve bilişsel beceriler bütünü olarak) dünyayı tanıtan, onu toplumsal bir insan haline getiren hem de ona formal eğitim imkânları sağlayan ve eğitimi sırasında şekillendiren maddi, eğitimsel ve sosyal bakımdan destekleyen ve yönlendiren başlıca kurumdur.

Ailenin, çocuğun okul başarısı üzerindeki belirleyici özelliklerini geniş bir perspektifte sıralayabiliriz. İlk olarak anne babanın eğitim durumu çocuğun düşünüş biçimini, dil alışkanlıklarını, kullandığı grameri ve sözcük sayısını, olgusal bilgi düzeyini, eğitime ve entelektüel kültüre ilgisini, çocuktan beklenen başarı düzeyini, meslek seçimini, çocuğun akademik ve mesleki bakımdan yönlendirilmesini, çocuk yetiştirme konusunda uzmanlardan yararlanma derecesini etkiler (Keçeli ve Kaysılı, 2008; Barry, 2017; Aydın vd., 2018; Hurn, 2018). Buna ilave olarak ailenin ekonomik durumu, çocuğa sunduğu ve çocuğun zihinsel ve akademik gelişimi ve ilgi alanlarının çoğalması için uyarıcı olan oyuncak türlerinden, seyahate, konut (evde çalışma ortamının) kalitesine ve büyüklüğüne, okul öncesi eğitim alıp almamasına, okula devam ederken özel takviye dersler alıp almamasına (aldıysa eğitim alınan kurumun kalitesine), spor ve müzik gibi alanlarda dersler alıp almamasına, kitap, internet, müze, iletişim teknolojileri gibi bilgiye erişim imkânlarına, giyime, beslenmeye, tıbbi bakıma, aile ekonomisine katkı yapmak zorunda olup olmamasına ve tatil imkânlarına kadar pek çok parametreyi etkileyecektir (Coleman, 1964; Bernstein, 1971; Köse, 2001; Barry, 2017). Ayrıca ailenin sosyal, kültürel ve eğitim, dolayısıyla mesleki konumu, ayrıca, oturulan semtin sıhhi ve sosyal çevresini, çocukların gideceği özel veya devlet okulunun kalitesini, çocuğun kendilerinden bir şeyler öğreneceği arkadaş grubunu ve ailenin iletişim içinde olduğu insan grubunu önemli ölçüde belirleyecektir (Kurul Tural, 2002; Hesapçioğlu ve Dündar, 2011). Bu doğrultuda ebeveynlerinin çalışıp çalışmaması, çalışıyorsa mesai süreleri çocuğa ayıracakları zamanı etkileyecektir (Sarier, 2016). Ayrıca ebeveynlerin medeni durumu, aralarındaki ilişkiler dolayısıyla evde huzurlu bir ortamın olup olmaması çocuğun psikolojisini ve konsantrasyon düzeyini etkileyecektir. Bütün bunlara ilave olarak ailedeki çocuk sayısı, ebeveynlerin her bir çocuğa göstereceği ilgi ve ayıracığı kaynak miktarını, evin kalabalık olup olmamasını, dolayısıyla gürültü miktarını, kargaşayı ve stresi belirler (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 126).

Öğrencinin mensup olduğu aile ve sosyal çevresinin yanı sıra ortaya çıkabilecek eksiklikleri telafi edebilmek için okul niteliği önemli olmaktadır (Sarier, 2016; Hurn, 2018).

Okulda etüt imkânlarının olup olmaması, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmenlerin deneyimi ve eğitim düzeyi, öğrenciye adanmışlıkları, öğrencilerin öğretim desteğine ihtiyaç duyduklarında erişilebilir olup olmamaları, derslerin branş öğretilmeleri tarafından verilip verilmemesi, ders araç ve gereçlerinin erişilebilirliği gibi özellikler başarı üzerinde etkilidir. Çevreden kaynaklanan dezavantajların giderilebilmesi için okul sürecinin başarı açısından önemi artmaktadır.

Bireyin başarı potansiyeli (eğitim, beslenme, barınma, sağlık hizmeti gibi) çevresel faktörlerin iyileşmesi ile yükselmektedir (Hurn, 2018). Bu nedenle, araştırmamızda öğrencinin aileden kaynaklanan çevresel koşullarının düzeltilmesi için YBO'ların sağladığı başarı artırıcı imkân eşitliğinin okul içi süreçler ile LGS sınavında ortaya çıkardığı sonuçlar incelenmiş ve YBO'ların sağladığı başarı artırıcı eğitimsel ve maddi imkânlar üzerinde odaklanılmıştır. Bu çalışmamızda temel amacımız YBO'ların başarısı için gerekli imkân eşitliğine olan katkısını incelemektir.

İmkân Eşitliği

Fırsat eşitliği genellikle iki anlamda kullanılır. Birincisi, formal fırsat eşitliğidir. Bu açık sınıf tabakalaşmasının var olduğu toplumlarda (Sandel, 2015: 92) mevkilerin sınıf, ırk, cinsiyet, din, mezhep ayrımı yapılmaksızın herkese açılması ve yarış esnasında herkese eşit işlem yapılması anlamına gelir. Formal fırsat eşitliği, kariyerlerin herkese açık olması, kanun önünde herkesin eşit olduğu, makam ve mevkiler için kuralların eşit biçimde uygulanması anlamına gelir. Çağdaş demokratik toplumlarda bu en azından ilke olarak yerleşmiştir (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011: 31).

Fırsat eşitliğinin ikinci anlamı, imkân eşitliğidir. İmkân eşitliği yarışa hazırlanırken koşulların eşitliğini anlatır. Bu çalışmada, bu ikinci öge için, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen "imkân eşitliği" terimini kullanıyoruz. Eğer sınavları yarış olarak alırsak, yarışa hazırlanma koşullarının eşitlenmesi, dezavantajlı öğrencilerin yarışta başarı şansını azaltan elverişsiz çevresel koşulları ortadan kaldırmayı ve onların yarış koşullarını başarıyla ilgili faktörler bakımından avantajlı öğrencilerinki ile eşitlemeyi gerektirir. Bir başka deyişle, çevresel imkânları yetersiz olan öğrencilere kültürel ve maddi bakımdan daha fazla kaynak ve destek sağlamak ve eğer bireysel yetenek farklılıkları varsa, doğuştan yetenekleri ölçüsünde başarılı olmalarına imkân vermektir. Eğer doğuştan yetenek farklılıkları yoksa eşit başarı şansını sağlayacak koşulları oluşturmaktır.

İmkân Eşitliğini Sağlama Yönünde Dünya'da ve Türkiye'deki Girişimler

İmkân eşitliğinin sağlanması doğrultusunda birçok batı ülkesinde girişimler olmuştur [ABD'de Headstart(İyi Başlangıç), İngiltere'de SureStart (Güçlü Başlama), compensatory education(telafi edici eğitim) gibi dezavantajlı çocuklara okul kültürüne uyum için okul başlangıcında verilen ek eğitim imkanı](Hurn, 2018). Türkiye'de de Anayasa ve yasalarda, formal fırsat eşitliği, bir ilke olarak vardır; Anayasa, madde 10. ve buna ek olarak Milli Eğitim Temel Kanunu "kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği tanınır" diye cinsiyetler arasında eşitliği vurgular. Milli Eğitim Temel Kanunu (m. 8), ayrıca bütün öğrencilere "imkân eşitliği" sağlanmasını temel bir ilke olarak belirler. Bunun ilköğretim ya da daha genel olarak temel eğitim düzeyindeki bütün öğrencilere yönelik olarak anlaşılması gerekir. Çünkü aynı yasanın 7. Maddesi "İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar" demektir ki Anayasa (m. 42) ve Milli Eğitim Temel Kanunu (m. 8) "maddi imkânlardan yoksun başarılı

öğrenciler”e “parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla” gerekli yardımların yapılmasını öngörür. Yani ilköğretim düzeyinde herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanacak, bu eşitlik koşullarında daha başarılı olanlara yatılılık, burs vb. yardımlar yapılacak. Ayrıca yasa; başarılı, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için de tedbir alınmasını öngörür. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun okul öncesi eğitimin amaçlarını belirten 20. Maddesi: “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak” ve “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” amacını ortaya koyar. Tüm bu durumlar ortaya çıkartmaktadır ki coğrafi, kültürel, ekonomik ve sosyal dezavantajlara sahip ailelerin öğrencilerine ek imkânlar sunmak amacıyla YBO’ların açılış amacını “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar”ın dezavantajlarını telafi etmek olarak kabul edebiliriz.

Her ne kadar yasada fırsat ve imkân eşitliği, Milli Eğitimin Temel ilkelerinden biri olmakla birlikte, imkân eşitliğinin tamamen sağlandığını ifade etmek olanaklı değildir. Ayrıca dezavantajlı çevreye sahip öğrencilerin temel eğitim seviyesine hazırlanması için gerekli olduğu düşünülen okul öncesi eğitimde de okullaşma oranının çok düşük olduğu da hesaba katılırsa dezavantajlı çocuklar için hali hazırdaki şartların elverişsizliği olarak anlaşılabilir. Bu doğrultuda sosyal çevreden ve aileden kaynaklı olarak dezavantajlı olan ASEK kökenli öğrencilere YBO’ların, okulda başarı şansını arttırmak için sağladığı barınma, beslenme, ders, etüt gibi imkânlar ve bu imkânların öğrencilerin akademik başarıları üzerine ne gibi bir etkiye sahip olduğu araştırmamızın temel inceleme amacıdır.

YBO’ların Başarıdaki Önemi

Yatılı okullar, dezavantajlı çocukların okul başarısı açısından elverişsiz olan koşullarını sağladığı ek imkânlar ile telafi edebilecek eğitim kurumlarıdır. Erving Goffman’ın (1961) “total kurum” olarak nitelediği kurumlar öğrenciyi yatılı olarak okulda tam zamanlı olarak eğitmektedir. Bu kurumlar hem yeniden sosyalleşmeyi sağlaması hem de öğrenme ve öğretme işinin daha iyi bir biçimde yerine getirilmesi için tasarlanmıştır. Bu işlevini yerine getirebilmek için yerleştirdiği günlük yaşam rutini, disiplin ve gözetimle öğrencide yeni bir yaşam tarzını alışkanlık haline getirir. İkincisi bu kurumlarda öğrencinin dışarı ile bağlantısını uzun bir süre kestiği veya en aza indirdiği için okul kültürü ile uyumsuz kültürlerden etkilenmesi engellenir ve eğer daha önce etkilenmişse zamanla onu terk eder. Üçüncü olarak YBO’lar dezavantajlı öğrencilerin okul başarısı için ihtiyaç duyduğu etüt salonları, spor altyapısı, kütüphane gibi olanaklarına ilave olarak ders kitabı, yardımcı kaynaklar, sinema ve tiyatro gibi kültürel ürünleri, rehberlik hizmetini, uzun süreli öğretmen ilgisini de sağlar. Dördüncü olarak bu okullar dikkat dağıtıcı uyarıcılardan arındırılmıştır. Son olarak öğrenciye beslenme, barınma, giyinme gibi olanaklar da sağlar. Bütün bu imkânlar, YBO’ların dezavantajlı öğrencilerin başarılı olması için çocukları destekleyen önemli olanakları olarak sıralanabilir.

Türkiye Eğitim Sisteminde YBO’lar

Türkiye’de öğrencilerin yatılı olarak okuması fikri Osmanlı Devletinden bu yana vardır (Ayçin, 2009). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkede eğitim-öğretimi yaygınlaştırmak için yoğun çabalar gösterilmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde “Öksüz Yurtları”nın açılması ve kırsal kesimde, ulaşımı zor bölgelerde, öğrencilerin okula ulaşmasının zor olduğu coğrafyalar başta olmak üzere 1939 yılından başlayarak YİBO’lar açılmaya başlanmıştır (Türe ve Arslan Karaküçük, 2011). Kurulmasıyla birlikte YİBO’lara kız öğrenciler de pansiyonlu (yatılı) olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

1942 yılından itibaren yatılı veya gündüzlü “Köy Bölge Okulları” açılmaya başlamış; 1962 yılında 222 sayılı İlköğretim konumuna ve yerel eğitim konumuna uygun olarak hazırlanan bölge okulları yönetmeliğinin 1. Maddesi “Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış, birbiriyle yakın birçok köyün bulunduğu köylerde ve ev gruplarının bulunduğu bölgelerde Yatılı İlköğretim Okulları açılır.” maddesine uygun olarak yaygınlaştırılmıştır. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 25. Maddesi YİBO’ların açılmasının devamını sağlamıştır.

2007-2008 eğitim ve öğretim yılında 602 YİBO’da 280 bin öğrenci bulunuyorken 2013-14 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 72 ilimizde 429 YİBO faaliyet göstermekte ve bu okullarda 80.775 kız ile 78.178 erkek olmak üzere 159.053 öğrenci öğrenim görmekte ve 8937 öğretmen görev yapmaktaydı. Bu azalmanın temel sebebi olarak taşınmalı eğitime dönülmesi gösterilebilir (Yağmur, 2014). 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de zorunlu eğitimin süresi (4+4+4) 12 yıla çıkarılmış, bu nedenle YİBO’ların ismi Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO) olarak değiştirilmiştir (MEB,2012). Son yıllarda bu okulların sayısının azalmasına paralel olarak burada okuyan öğrenci sayısı da düşmüştür. Bu bağlamda araştırmamıza dahil ettiğimiz Kırıkkale’de bulunan Hüseyin Kahya YBO’su 11.08.2020 tarihinde öğrenci azlığı gerekçesi ile kapatılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Patton (2014)’e göre ele alınacak durumlar; kurumlar, kültürler, bireyler, gruplar, programlar, bölgeler ve siyasi yapılar olabilir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine, ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesidir (Marriam, 2013: 40). Nitel durum çalışması bir olguyu anlamak için önemli olan, çok sayıda değişken barındıran, sosyal bilimleri araştırma imkânı verir. Durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine, ayrıntılı ve bütünsel olarak gerçekçi dünya bakış açısından incelemeyi gerektirir (Akar, 2016: 113). Bu çalışmanın odak noktası görüşmecilerin YBO’nun sağladığı ek imkânların başarı açısından dezavantajları nasıl giderdiğini anlama ve yorumlama biçimleridir. Bu araştırma kapsamında ele alınan durum, sosyokültürel çevrelerinden dolayı dezavantajlı olan çocuklara YBO’ların sağladığı imkânların onların başarısına sağladığı katkısının belirlenmesidir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda önemli olan sayısal oranlar değil, araştırılan durum içinde örüntülerin ortaya çıkarılmasıdır (Patton, 2014). Bu araştırmada birçok farklılığı ortaya koymak ve önemli kalıpları tanımlamak geçerli olan amaçlı örneklem türünden (Glesne, 2012) azami çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı ve çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda bu örnekleme stratejisi çeşitliliği sağlamak ve farklılıklardan kaynaklanan örüntüleri bir durumun ortaklaşan boyutlarını ve deneyimleri ortaya çıkarmaya imkân vermektedir (Patton, 2014). Veri kaynağı çeşitlemesi farklı konumdaki katılımcılardan elde edilen bulguların birbiri ile tutarlı olmasıyla ilgilidir (Akar, 2016). Bu amaçla ilk olarak Ankara ili Koçhisar ilçesinde bulunan YBO’da araştırma gerçekleştirilmiştir. Kırıkkale ili Yahşihan ilçesindeki YBO, Çorum il merkezindeki YBO ve Çankırı ili Orta ilçesinde bulunan YBO’larda araştırma devam ettirilmiştir. Koçhisar’da bulunan YBO Şehit Figen Gündüz (ŞFG) civar il ve ilçelerden gelen bütünlüğü bozulmuş aile dezavantajına sahip öğrencilerin daha fazla olduğu bir okuldur. Kırıkkale’de bulunan

Hüseyin Kahya (HK) YBO' da hem yerleşim biriminden kaynaklanan dezavantaja sahip hem de ailesel dezavantajlara sahip öğrencilerin bulunduğu bir okuldur. Çorum merkez (ÇM) ve Çankırı Orta'daki Şehit Erkan Er (ŞEE) YBO'ları ise, daha çok yerleşim yerinden kaynaklanan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullar olarak bulgulanmıştır. Araştırma sürecinde dört ayrı okulda 50 öğrenci, 13 öğretmen ve 7 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayıların belirlenmesinde bilgi tekrarlarının başlaması ile kategorilerin doyuma ulaşması esas alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan okullara göre öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin veriler tablo1'de belirtildiği şekildedir.

➤ **Tablo 1. Öğrenci Kodlarının Sistematiği**



Örnek:

ŞFG8ET1: Şehit Figen Gündüz YBO /8. Sınıf/ Erkek / Talebe/ 1. Kişi

HK7KT14: Hüseyin Kâhya YBO / 7. Sınıf /Kız / Talebe/ 14. Kişi

ÇM7ET1: Çorum Merkez YBO / 7. Sınıf/ Erkek/ Talebe/ 1. Kişi

ŞEE7ET1: Şehit Erkan Er YBO / 7. Sınıf/ Erkek/ Talebe/ 1. Kişi

➤ **Tablo 2. Öğretmen ve İdareci Kodlarının Sistematiği**



Örnek:

ŞFGÖE1: Şehit Figen Gündüz YBO / Öğretmen/ Erkek/ 1. Kişi

HKÖK4: Hüseyin Kahya YBO / Öğretmen/ Kadın/ 4. Kişi

ÇMİE1: Çorum Merkez YBO / İdareci/ Erkek/ 1. Kişi

ŞEEİK1: Şehit Erkan Er YBO / İdareci/ Kadın/ 1. Kişi

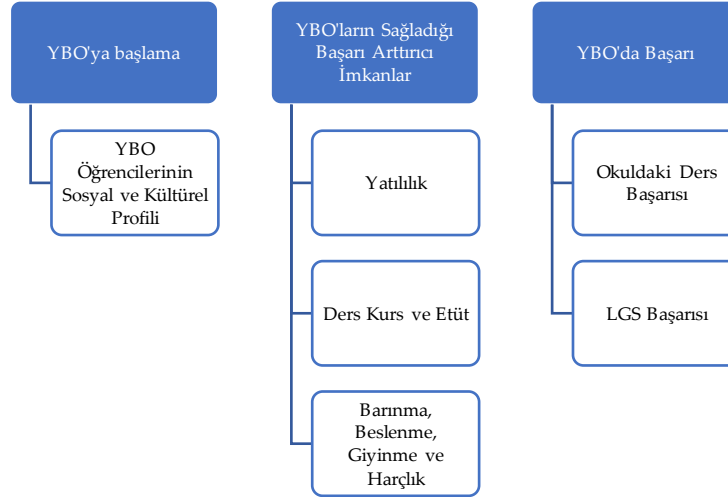
Verilerin Toplanması

Nitel durum çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama yöntemi, çalışmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış, görüşmenin seyrine göre yeni soruların eklenebildiği görüşmelerdir (Marriam, 2013; Creswell, 2016). Çalışmamızın amaçları doğrultusunda öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı yapılandırılan görüşme formları uzman görüşüne sunulmuş ve kesinleştirilmiştir. Formlardaki, öğretmen ve yöneticiler için 20 soru, öğrenciler için 19 soru; öğrencilerin profil bilgilerini, YBO'nun fırsat eşitsizliğini gidermek için sağladığı ek imkanları ve bu imkanların başarıyı nasıl etkilediği hakkında görüşleri tespit etmek üzere üç ana odağa yönelmiştir. Etik Kurulu Onayı ile Milli Eğitim Bakanlığında araştırma için gerekli izin alınmıştır.

Görüşme başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amaçları hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeler yüz yüze araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara aydınlatılmış onam formu imzalatılmış ve ses kaydı için izin alınmıştır (Glesne, 2012). Görüşmeler 15 dakika ile 60 dakika arasında sürmüştür. Her bir katılımcıya kimliğini açık etmemek için okulun ismi ile başlayan kod adları verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, veri içindeki örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini mümkün kılan (Patton, 2014: 453) tümevarımcı yaklaşım temel alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ilk önce metindeki ifadelerden kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ikinci aşamada gözden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada bağlantılı olan kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Dördüncü aşamada ise bağlantılı kategorilerin altında ilgili olduğu temalar belirlenmiştir. (Bunlar Şekil 1'de sunulmuştur).



Şekil 1. Çözümleme Sonucunda Ulaşılan Temalar ve Kategoriler

Araştırma “YBO’ya Başlama”, “YBO’ların Sağladığı Başarı Arttırıcı İmkanlar” ve “YBO’da Başarı” temalarından oluşmaktadır. Temalar altında toplanan kategoriler örüntülü olarak ilgili alan yazın çerçevesinde analiz edilmiş ve doğrudan bulgularla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardaki aktarılabirlik, inanırlik, güvenirlik ve doğrulanabilirlik kavramları nicel araştırma literatüründe kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelir (Marriam, 2013: 201). Nitel çalışmalarında doğru veriye ulaşma hususunda gereken tedbirlerin uygulanması (geçerlik) ve çalışma sürecinin net ve detaylı şekilde betimlenmesi (güvenirlik) sağlanması gereken mühim bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu anlamda veri toplama aşamaları ve analiz süreçleri bu çalışmada ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Buna ilave olarak görüşme formları, araştırma bağlamının ayrıntılı olarak incelenmesine imkân verecek şekilde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda YBO'da görev yapan öğretmen, okul yöneticileri ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilere YBO'nun fırsat eşitliğini sağlamadaki rolü ve bunun akademik başarıya olan etkisine ilişkin ayrıntılı veri setinin alınmasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bulguların analizi sürecinde görüşmecilerin YBO'nun dezavantajları ortadan kaldırabilmesi konusunu ele alış biçimleri ve süreci nasıl yorumladıklarına ilişkin durumlar kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Elde edilen verilerden, ulaşılan sonuçların çıkıp çıkmayacağı ile ilgili olan tutarlılık boyutu için elde edilen veriler çözümlendikten sonra yorumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Patton, 2014). Doğrudan alıntılar konunun analizinde temel oluşturmuş ayrıca bulgular alan yazın desteği ile yorumlanarak iç ve dış yorum ölçütleri de karşılanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının özellikleri ve sürece ilişkin yaklaşımları önemlidir (Creswell, 2016). Bir mülakatta elde edilen bilginin kalitesi büyük ölçüde görüşme yapan araştırmacıya bağlıdır (Patton, 2014: 434). Araştırma sürecinin araştırmacının özelliklerinden etkilenmemesi adına araştırmacının araştırmanın problem durumuna ilişkin ön kabullerinin farkında olması ve süreci kişisel yaklaşımlarından bağımsız yürütmesi gerekmektedir (Creswell, 2016). Bundan dolayı araştırmanın kurgulandığı teorik çerçeve önemlidir. Bu doğrultuda öncelikle sahip olunan imkânlar ile başarı arasındaki ilişki ile ilgili okumalar yapılmış, araştırma bu doğrultuda kurgulanmıştır. Buna ilave olarak araştırmacıların fırsat eşitliği, imkânlarda adalet ve başarı konusunda deneyimli olmaları bu alan ile ilgili araştırma tecrübelerine sahip olmaları kavramsal ve bireysel yaklaşımın farkında olunmasına olanak sağlamıştır.

Alan araştırması okullarda sınavların olmadığı, öğrencilerin okulda bulunduğu bir dönemde 2018-19 eğitim öğretim yılı Mart, Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin derslerinin aksamaması için görüşmeler uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeciler araştırmaya katkı sağlama konusunda herhangi bir olumsuz davranış sergilememiştir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmen ve okul yöneticilerinin bir kısmı kendilerine yöneltilen ek imkânlar, fırsat eşitliği ve başarı ile ilgili sorulara cevap verirken kendi yaşadıkları süreçlerin zorluklarından bahsetmeyi tercih etmişlerdir. Creswell (2016)'e göre araştırmacılar görüşmeleri gerçekleştirirken kendilerini paranteze almaları gereken durumlar oluşabilir. Bundan dolayı araştırmanın verilerinin çözümlenmesi ve analizi aşamasında araştırmacılar daha özenli bir çalışma yapmak durumunda kalmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrulusunda bulgular; YBO ya başlama, YBO'ların sunduğu başarı artırıcı imkânlar ve YBO da başarı temaları altında incelenmiştir.

YBO'ya Başlama

Katılımcılardan elde edilen bulgularda görüşmecilerin YBO'lara başlayan öğrencilerin ailelerinden ve yerleşim yerlerinden kaynaklı iki farklı dezavantaja sahip olduğu konusunda bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar YBO öğrencilerinin okula geliş nedenlerini genel olarak yerleşim yerlerinde okul olmaması ve ailesel sorunlar üzerinden anlatmışlardır.

YBO Öğrencilerinin Sosyal, Kültürel Profili

Bu araştırmamızda YBO öğrencilerinin nereden ve neden geldiği, YBO'ların hangi kesimlere hitap ettiği konusundaki durumu anlamak için katılımcı öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilmiş olduğumuz "YBO'ya kimler gelir?" sorusuna alınan cevaplar yerleşim yeri ve ailesel kaynaklı sıkıntılar olarak iki kategoride toplanmıştır. Ailesel sıkıntılar:

SFG8ET2: 3 kardeşiz, annem babam ayrı. [...]2 de üvey kardeşim var.

SFG8ET5: Yatılı okula maddiyat açısından veya ailevi açısından sıkıntısı olanlar geliyor.

SFG8KT7: Evde yalnız kalıyordum o da beni biraz ürkütüyordu. Bir sürü olaylar olmuştu ailemizle alakalı onlardan dolayı korktuğum için evde kalamıyordum. Herkes geliyor hani aile durumu kötü olanlar, annesi babası olmayanlar, bazen ailevi sıkıntılarından dolayı gelenler, çocuğunun düzelmesini (terbiye, davranış, başarı) isteyen anne babalar buraya verebiliyor, ailelerinde durumu olmayan hani okul ihtiyaçlarını karşılayamayanlar yatılı olmayı tercih ediyor.

SFG8KT8: Ailede babam ve üvey annemle birazcık sorunlar yaşayınca Aile Bakanlığından psikolojik destek falan aldım. Sonra orası yatılı okula gitmemi falan tavsiye edince bende zaten birazcık uzaklaşmak istiyordum.

SFGÖE2: Sıkıntılı, boşanmış aile çocukları veya kültürü zayıf, Afgan aile çocukları, anne ölmüş, anne baba ayrılmış, baba ölmüş, ayrılmış öyle şeyler.

HK8ET5: İşte annesini babasını kaybetmiş, ondan sonra bir hedefi olan.

ÇM8KT9: Buraya geldiklerinde kötü huyları varsa düzelebiliyorlar. [...]Annesiyle babasıyla arası iyi olmayanlarda gelebiliyor.

SFGÖE1: Genelde parçalanmış aile çocuklarının, anne-baba ayrılmış ya da vefat etmiş çocuklar geliyor. Gelir düzeyi düşük, eğitim düzeyi düşük genelde aileler talep ediyor.

SFGÖE2: Şu an gelen öğrencilerimizin hayatında mutlaka bir sıkıntı var. [...]Sıkıntılı, boşanmış aile çocukları veya kültürü zayıf, Afgan aile çocukları, anne ölmüş, anne baba ayrılmış, baba ölmüş, ayrılmış öyle şeyler.

HKÖE1: 84 öğrencimiz var ama en az 40 tanesi anne baba konusunda ya anne baba ayrı ya anne baba yok, ölmüş değil de hani sahipsiz bırakmış.

SFG ve HK YBO'larında göze çarpan en yaygın dezavantajlılık, aile bütünlüğü bozulmuş, sahipsiz öğrenciler bulgusudur. Bulgular ortaya koymaktadır ki üvey anne ya da baba faktörü ile evdeki huzurun bozulması YBO'lara başlamanın önemli bir nedeni olarak ifade edilmiştir. Evdeki bu huzursuz, gergin ortamdan çıkmak; daha öngörülebilir, huzurlu ve güvenli bir mekanda bulunmak YBO'ya başlamanın bir diğer nedeni olarak söylenmiştir. Hatta bazı ailelerin sırf çocukları ile ilgilenmemek ve onları başlarından atmak gibi bir

amaçla YBO'ya gönderdikleri de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Evde “çalışacak ortam” olmadığı için YBO'ya başlayan öğrenciler yatılılık sayesinde daha huzurlu, daha güvenli ve fiziki ortam konusunda da daha iyi bir imkâna kavuşmuş olmaktadır (Akyol Köksal ve Salı, 2013). Öğretmen ve idareci cevaplarında ailelerin medeni olarak boşanmışlık olgusunun yanında ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin vefat etmiş olması durumu da YBO'ya başlama nedeni olarak belirtilmiştir. ŞFG'deki YBO'da kültürler ve milletler arası evliliklerden doğan çocukların da okula devam ettiği ifade edilmiştir. Fakirlik nedeniyle çocuklarını okutacak durumları olmayan ailelerin de YBO'ya çocuklarını gönderdikleri verilerden anlaşılmaktadır. ÇM YBO'ya yatılı olarak şehir merkezinden sadece aile bütünlüğü bozulan çocukların geldiği cevabı da dikkat çekicidir. Kardeş sayısı ve İş yoğunluğu:

ŞFG8ET4: *Benim 5 tane ablam var, 1 tane abim var.*

ŞFG8KT9: *6 kardeşiz, 4 kız 2 oğlan. [...]Evede çok kişi olduğu için evde çok küçük olduğu için sığamıyordum. Yani çalışacak bir ortamım yoktu.*

HK8KT11: *3 kardeşiz, ikisi burada.*

ÇM8KT7: *5 kardeşiz. 2 kız, 3 erkek.*

ŞEE7ET1: *Köy yerinde işler oluyor, hayvanlar olduğu için zor oluyor ama burada hayvan derdi yok.*

ŞEE8KT8: *Ben 6 kardeşim; annem babam (ile birlikte) köyde yaşıyoruz biz.*

HKÖK4: *İşte ailelerin verdiği şeyle ilgili biraz. Kimisi köyde falan çocuk hep ev işiyle uğraşıyor, evde ben ders çalışamıyorum hocam, diyor. O yüzden ben eve gitmiyorum diyor.*

Görüşmecilerden elde ettiğimiz bulgulardan anlaşılıyor ki YBO'ya başlayan çocukların bir kısmı evde kardeş sayısının fazla olduğunu söylemişlerdir. Bu durum ise evdeki barınma, beslenme ve derse çalışmak için gerekli koşulların sağlanmasında zorluk yaşandığı anlamına gelmektedir. ÇM ve ŞEE YBO'sundan elde edilen bazı cevaplarda çocukların köylerde kendilerine yaptırılan işler dolayısıyla eve gitmek istemedikleri, evde ders çalışma imkânı bulamadıkları yönünde de bulgular elde edilmiştir. Köydeki işlerden ders çalışmaya vakit ayıramadıkları bu nedenle tatillerde bile okulda kalmak istediklerini ifade eden bulgular elde edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden 30'unun annesinin, 19'unun babasının ilkokul; 7' sinin annesinin, 6'sının babasının ortaokul mezunu olduğunun bulgulanması bu öğrencilerin, okul başarısında etkili olan, ev ortamlarında yaşadıkları sosyokültürel ve ekonomik durumun niteliği hakkında da önemli bir veri sağlamaktadır. Yerleşim yeri:

ÇM7ET6: *Köydekiler geliyor genelde ya da dersi iyi olmayan, evde ders yapamayan kişiler.*

ŞEE7ET2: *Köylerinde okurken okulları kapanıyor, buraya gelmekte zorunlu oluyorlar.*

ŞEE8ET4: *Burayı tavsiye ettiler.*

HKÖK4: *Buradan çok memnun olup da kardeşlerini buraya gönderenler var. [...]Anne-babaları var, maddi durumları da iyi. Köyde yaşıyorlar sadece tek farklılıkları bu.*

ÇMİK2: *Köylerden gelir. Merkezden parçalanmış aile çocuklarından çok geliyor. Mevsimlik işçilerden tuğla fabrikalarının işçilerinden çok geliyor ya da artık taşımaya uygun olmayan çocuklar ya da maddi durumu çok kötü olan çocuklar geliyor.*

ŞEEÖK1: *Buraya şehrin merkezinden öğrenci gelmez. [...] Genelde köylerden geliyor.*

ŞEEİE2: *Çocukların köylerinde okul yok.*

Görüşmeci öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin cevaplarına göre YBO'ya gelen öğrencilerin önemli bir kısmının ailenin ikamet yerinden dolayı okula uzaklıktankaynaklı dezavantajlı aile çocukları olduğudur. ÇM'de köylerinde ortaokul olmadığı için gelen öğrencilerin yanı sıra mevsimlik (tuğla fabrikası) işçi çocuklarının da YBO'ya geldiği bulgulara tespit edilmiştir. ŞEE YBO'sunda ise göze çarpan en genel dezavantaj çocukların hiç okulu olmayan, ilçeye uzak köylerde oturmalarından kaynaklanmaktadır. Kırıkkale, Çorum ve Çankırı YBO'larında yatılı kalan 42 öğrenciden 30'unun ailesi köylerde ikamet etmektedir. Geliş gidişlerin zorluğu (Yaşar Kazu, 2019), kış şartlarının elverişsizliği, maddi imkânı iyi olan velileri dahi çocuğunu yatılı okumaya yönlendirmiştir. Ayrıca köy ve köy altı yerleşim yerlerinde oturan, çiftçilik ve hayvancılıkla uğraşan ailelerin ekonomik durumu iyi olsa bile sosyokültürel düzeyin oldukça düşük olduğu gerçeği ve bu nedenle eğitime yeteri kadar önem vermemeleri, cevaplara yansıyan diğer önemli bir bulgudur. Bunlara ilave olarak YBO'lara bir yakınının tavsiyesi ile başarılı, terbiyeli, düzenli olmaları ve daha derli toplu eğitim almaları için aileleri tarafından gönderilen çocukların olduğu gerçeği bulgulanmıştır.

YBO'ların Sağladığı Başarı Artırıcı İmkânlar

Çeşitli dezavantajlara sahip öğrencilere YBO'lar sayesinde sağlanan ek imkânların başarının artmasında etkili olduğu katılımcıların görüşleriyle ortaya konulmuştur. Katılımcıların YBO'nun başarı artırıcı imkânları ile ilgili düşünceleri yatılılık, ders, kurs, etüt ve barınma, beslenme, giyinme, harçlık gibi alt kategorilerde toplanmıştır.

Yatılılık

Araştırmamızın bu bölümünde yatılılık olgusu ve bu olgunun öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığına, yatılılığın derslere odaklanmayı, yoğunlaşmayı ve başarıyı nasıl etkilediği durumlarını anlamaya dair sorulara aldığımız cevaplardan elde ettiğimiz bulgular aşağıdaki şekildedir:

ŞFG8KT8: *Gündüzlü okuyunca dışarıda geziyordum, ders çalışmıyordum. Yatılı olunca arkadaşlarımla beraber toplanıyoruz beraber ders falan çalışıyoruz.[...] Derslerime daha çok odaklandım.*

HK8ET3: *Yatılı okumak gündüzlü okumaktan daha avantajlı, Burada hocaların seninle daha fazla ilgileniyor, burada bir aile gibisiniz zaten hocalarla, her şeyinizi paylaşabiliyorsunuz. Burada ders çalışmaya daha fazla vakit var. [...]Yatılı okumak ne demek tamamıyla gününü okulda geçirmek daha çok buradaki olaylar ve aile içindeki olaylar değil de daha çok ders ve eğitime dayalı bir şey, yani eğitim öğrenmek.*

HK8ET6: *Yatılı okumak aileden biraz daha uzak kalmak. Derslere daha çok yönelmek. Zaten ailemde dediği burada çalışmıyorsun, Orada herkes çalıştığı için sende çalışırsın dedi. Buraya geldiğimde ders çalışmaya başladım.*

HK8KT9: *Hocalara istediğimiz gibi soruları götürüp daha iyi anlayabiliyoruz. [...] Evin gibi bir yerde okul, birleşik olan yaşam alanı.*

HK7KT10: *Daha güçlü olmaya çalışmak. Daha iyi bi eğitim almak gibi.*

HK8KT12: *Bence bura daha sıcak bir yer. [...]Burada çalışma mecburiyetindeyiz.*

ÇM8ET4: *Gündüzlü okumayla televizyonu, iletişimle, internetle falan ilgilenabiliyoruz ama burada öyle değil her şey. [...] Derslerimi her zaman yapıyorum. Ders çalışıyorum böyle. [...] Yatılı okumak bir düzen demek, eğitim demek.*

ÇM8KT7: *Yatılı okumak şey bütün imkânların elinde, gündüzlülerde mesela bazı imkânlar olmuyor evde internet olmuyor, durumu iyi olmayanların yiyecek falan ama burada öyle bir sıkıntın yok her şey devletten olduğu için yani hiç bir sıkıntın olmuyor burada.*

ÇM7KT8: *Yani ikinci eve taşınmak gibi bir şey.*

ÇM7KT10: *Bence çalışkan öğrenci demek.[...] Gündüzlü de eve gidiyorsun hiç aklına bile (ders çalışmak) gelmiyor, oyun oynamak geliyor aklına direk.*

ŞEE7ET1: *Gündüzlü okumak mesela sabah kalkamıyorsun, servisi kaçırmıyorsun, bir de köy yerlerinde imkân az olduğu için ama yatılı da sabah saatinde kalkıyorsun, derslerine giriyorsun yani düzenli bir yaşam oluyor, derslerine daha iyi odaklanıyorsun. [...] Köy yerinde işlerde oluyor. Hayvanlar olduğu için daha zor oluyor ama burada hayvan derdi yok, istediğin gibi.*

ŞEE7KT10: *Yatılı okumak disiplinli, toplu, düzenli daha çok ders çalışıyor ve kafasını yani değişik şeylere vermiyor, derslere veriyor daha çok çalışıyor.*

Katılımcıların verdiği cevaplara göre yatılılık; ders çalışmak, başarılı olmak, düzenli olmak, kurallara uymak, güçlü olmak, zamanı iyi kullanmak, devamsızlık yapmamak, derslere daha fazla odaklanmak şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler YBO'da daha iyi ders çalıştığını, akranlarından olumlu etkilendiğini, çalışma ortamı bulduğunu, ödevlerini günü gününe yaptığını, etütler ve ek derslerle takviye olduğunu, öğretmenleri ile daha sık iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler yatılı kalmasalardı köy işlerinin, akrabalık ilişkilerinin, okul servisleri ile geliş gidişlerin ders çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çok sayıda öğrenci cep telefonu, televizyon, internet oyunları gibi bağımlılık yapan teknolojiden de YBO'daki yatılılık, disiplin ve düzen sayesinde uzak kalabildiklerini söylemişlerdir. YBO'ya başlamayı "ikinci eve taşınmak gibi" şeklinde anlatan öğrencinin ifadesi bu okulların öğrenciler tarafından bir yuva gibi algılandığını gösteren önemli bir veridir.

ŞFGÖE2: *Çocuğu geleceğe hazırlıyor bence yatılı okul. Ayakta durmaya hazırlıyor, tek başına mücadele etmeye hazırlıyor. Kurallara uymayı öğretiyor, hayatın zorluğunu gösteriyor.*

ÇMİK2: *Yatılıların otokontrolü daha yüksek. Yani daha hakimler her şeye.*

ŞEEÖK1: *Burada 7/24 dediğim gibi birliktesiniz.*

ŞEEİE3: *Şimdi yatılı okuyan öğrencimiz her zaman şöyle deyim, hayata 1-0 önde başlıyor.*

Öğretmen ve okul yöneticileri ise öğrenci cevaplarını teyit ederek yatılı öğrencilerin ödevlerini daha düzenli ve tam yaptığını, derslere daha iyi odaklandıklarını ve daha başarılı sonuçlar almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yatılı okul sayesinde öğrencilerin hayata daha hazırlıklı başladıklarını, düzenli, disiplinli, huzurlu, özgüvenli olduklarını, bunun yanında YBO öğrencilerinin hayata önceden tanıyarak başladığını söylemişlerdir. Bütün bu bulgular YBO'ların yatılılık sayesinde sosyokültürel ve ekonomik olarak ASEK mensubu ailelerin çocuklarına başarıya imkân veren çok önemli ek olanaklar sunduğunu ortaya koymuştur. YBO'ların yukarıda sıralanan faydaları Goffman(1961)'in ortaya koyduğu üzere "total eğitim kurumları"nın görevini de üstlendiğini göstermektedir.

Ders, Kurs ve Etüt

Araştırmamızın bu bölümünde öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine YBO'da verilen dersler, kurslar ve etütler hakkında sorulan sorulara aldığımız cevaplar şöyledir:

ŞFG8ET4:8.30 gibi derse geçiyoruz. Bir kursumuz oluyor. 3.00'da bitiyor derslerimiz. 4.40'a kadar kursumuz var. [...]6.30'a kadar bir süreç var. 6.30'da etüde giriyoruz okulda.

HK8KT12: 7.30'da kalkıyoruz, 3.30'da ders bitiyor. 4.10 kurs başlıyor. 8.00'da kurslar bitiyor.

ÇM7ET2: Derse başlıyoruz. Öğlen yemeğine gidiyoruz, 4 ders sonra. Sonra 3 ders yapıyoruz teneffüs şey okul bitiyor 3.50 geçce. Sonra 5.30'a kadar kursumuz var.

ÇM7KT10:Yatılıda etüt var. Etütte bütün derslerini kontrol ederek yapıyorsun.

ŞEE8ET3: Derste çalışırız hocalarımızla tekrardan. LGS'ye hazırlanmamıza yardımcı olurlar.

ŞFGİE1:7 saat ders, 2 saat kurs. Akşam etüt yani bir gün bir çocuk 9 saat ders çalışıyor.

ŞFGÖE1: Birebir eğitim alma imkânı var, öğretmenleri ile iç içe. Biz burada çocuklara takviye kitaplarda alıyoruz, öğretmenleri ile birebir görüşme, birebir ders alma imkânı oluyor.

Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşılmaktadır ki YBO'da ders, ek ders, kurs ve etütler sistematik olarak verilmektedir. Yatılı olduğu için öğrencilerin okula ve derslere düzenli devamı sağlanmaktadır. Öğrenci ve öğretmen cevapları ortaya koymuştur ki tam gün eğitimle YBO'da okul müfredatına maruz kalan öğrencilerde okul içi süreçlerde akademik bilgi seviyesi ilerlemekte, ders çalışma alışkanlığı gelişmekte, etütlerde konuları tekrar eden öğrenci öğrenmeyi pekiştirebilmekte, bununla beraber okul not başarısının arttığı ifade edilmektedir. Bütün bunlara ek olarak öğretmenlerin etüt saatlerinde öğrencileri LGS sınavına yönelik çalıştırdığı bulgulanmıştır. Öğretmenleri ile iç içe gün boyu vakit geçirmeleri YBO'daki öğrenci başarısının ana nedeni olarak verilerde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Barınma, Beslenme, Giyinme ve Harçlık

Araştırmamızda YBO'nun sağladığı imkânlar ile ilgili katılımcı öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine sorduğumuz sorulara aldığımız cevaplardan elde ettiğimiz bulgular aşağıdaki gibidir:

ŞFG8ET5: 7.30 civarında kahvaltıya gidiyoruz. [...]Saat 5.00'da akşam yemeğine giriyoruz. [...] . 8.00'dan sonra akşamları ara öğüne gidiyoruz.

ŞFG8ET6: Banyo varsa banyo yapıyoruz.

ÇM8KT7: Açık büfe istediğini alıyorsun. [...] 12.15'de öğlen arası, öğlen arası burada yemekte gündüzlüler parayla yiyor, yatılılar bedava yiyor.

ŞEE7KT5:Bize maaşımızdan tut, barınmamıza her şeyimize ilgi gösteriyorlar.

ŞEE8KT6: 3 kere yemeğe gidiyoruz. İki kere de ara öğün alıyoruz.

ŞFGÖE2: Yemek konusunda çok güzel yani evde normal bir ailenin yiyemeyeceği eti çocuklar burada yiyorlar. Etsiz yemek yok. Her ay döner çıkar, köfte çıkar, et çıkar, haşlamasından tutunda fırında tavuğuna kadar a'dan z'ye kadar hepsi çıkar ve temiz çıkar.[...] Yatakhaneleri çok güzel, temiz. Banyo, iki üç güne bir banyo yaparlar. Devlet harçlıklarını veriyor. Ayakkabı sorunları yok, giysi sorunları yok, para sorunları yok.

ŞFGİE1: 4 öğün yemeğimiz var. Sabah çocuklar açık büfe kahvaltı yaparlar 10 çeşit en az. Öğlen 4 çeşit yemek, akşam 4 çeşit yemek bir de gece yatmadan önce ara öğünleri olur.

HKİE1: Her senenin başında bir defaya mahsus bu çocuklara 270 lira bir para gönderiyor, giysi yardımı, formaydı, ayakkabıydı falan almak için.

ÇMÖE1: Çocukların ailelerinden alamadıkları o desteği buranın vermesi çok önemli.

ŞEEİK1:Hatta 7/24 evinde sıcak suyu bulamaz bu çocuklar kışın özellikle, burada buluyorlar. Sosyal yardım ödeme yaptığında öğrencilere para geliyor. Geçen yıl 200'dü, bu yıl 250 lira. [...]Her ay öğrencilere harçlık dağıtıyoruz. [...]Aylık 29 liraya çıktı.

Araştırmamızın bu bağlamıyla ilgili katılımcıların verdiği cevaplar da ortaya koymuştur ki YBO'da okuyan çocukların beslenme ile ilgili tüm ihtiyaçları kamusal imkânlarla karşılanabilmektedir. Bu çocuklara dengeli beslenmeleri ve büyümeleri için günde 3 öğün ve her öğünde üç dört çeşit yemek verilmekte ayrıca öğleden sonraları ve gece 20.30'dan sonra çayla birlikte atıştırmalık kek, poğaç, kuruyemiş, meyve gibi ilave yiyecek ve içecekler ikram edilmektedir. Böylece bazı yatılı öğrenciler kendi evlerinde yiyemeyecekleri birçok yiyeceklerle dengeli ve sağlıklı beslenme imkânına kavuşmuş olmaktadır. Öğretmen ve idarecilerin verdiği cevaplardan da anlaşıldığı üzere çocukların yatakhanelerinde genellikle ranza sisteminin terk edildiği ve baza sistemine geçildiği bu sayede de bir odada daha az öğrencinin daha konforlu bir şekilde kalabildiği, ayrıca haftada en az 3 defa sıcak su ile banyo yapılabilirdiği de ortaya konulmuştur. Devletin çocukların bot, mont, elbise ve kitap, defter, kalem gibi ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim öğretim yılının başında 250-300 TL her yıl artan miktarda bütçe ayırdığı da cevaplarda bulgulanmıştır. Tüm bunlara ilave olarak yine kamusal imkânlarla öğrencilere aylık 25-30 TL gibi cüzi de olsa düzenli bir harçlık verildiği de tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ailelerin çocuklara devletin verdiği bu paralara dahi el koymalarına rağmen çocukların bu harçlıkları bir ay boyunca idareli olarak kantin ve kırtasiye gibi ihtiyaçlarında kullanmalarının öğrencilere harcama disiplini kazandırdığını da ifade etmiştir. Ailelerinin sağlayamadığı bu imkanlar YBO'daki öğrencilerin başarı sağlamları için çok önemli olanaklar olarak görülmektedir

YBO'da Başarı

Katılımcı öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenciler YBO'da öğrencilerin derse yoğunlaşma, düzenli ders çalışma, akran etkileşimi ve öğretmenlerin yoğun takibi sayesinde başarılarının arttığı ifade edilmiştir. Katılımcıların YBO'da başarı ile ilgili düşünceleri okul içi süreçlerindeki ders başarısı ve LGS giriş başarısı alt kategorilerinde toplanmıştır.

Okuldaki Ders Başarısı

Araştırmamızın bu bölümünde YBO'daki öğrencilerin okul içi süreçlerde ders başarısının belirlenmesine yönelik öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine sorduğumuz sorulara aldığımız cevaplar aşağıdaki gibidir:

ŞFG8ET4: Buraya geldim, teşekkür, takdir falan almaya başladım.

ŞFG8ET5: İlkokulda ben derslerime hiç çalışmazdım [...]Şu anda şey okul birincisi sayılırım. Bu geçtiğimiz dönemde iftihar belgesi aldım.[...] Yani şu an ben il çapında derece yaptım, geçen denemede ilk 300'e girdim.

ŞFG8KT8: Burada daha çok derslerime çalışmaya başladım. Çünkü buranın disiplini daha iyi.

HK8ET6: *Ben zaten özeldiydim de yine derslerim biraz daha kötüydü, buraya gelince derslerime daha da önem gösterdiğim için bu kadar. [...]Daha da yükseldi ortalamam.*

ÇM8ET4: *Ödevlerimi de yerinde yapıyorum.*

ŞEE7ET1: *Mesela ilkokulda her gün eve gelip gittiğimizde evde ders çalışmıyoruz, burada derslere bakma imkânımızda oluyor daha başarılı oluyoruz yani her sene bir belge getirebiliyoruz.*

Araştırmamızda bu konuyla ilgili sorulara verilen cevaplar da ortaya koyuyor ki YBO'ya başlayan öğrenciler, kendilerinde ders çalışma düzeniyle birlikte başarının artışı yönünde bir değişiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler öz değerlendirme yaparak okul başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Başarılarının artışında okulun sağladığı çalışma salonu, ders, disiplin, kütüphane, laboratuvar, öğretmen, motivasyon, takip gibi imkânların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında programlı etüt saatlerinin varlığı, belletmenlik sisteminin katkıları ve akran etkileşimi ile YBO öğrencisi daha önceden devam etmiş olduğu okula göre kendisinin daha başarılı olduğunu ifade etmektedir.

ŞFGÖK4: *Akademik olarak da dediğim gibi yatılılığın olumlu bir etkisi kesinlikle vardır.*

HKÖE1: *Bu çocukların burada okuyor olması, başarılarına çok fazla katkı sağladığını düşünüyorum.[...] Burada ders başarısının yükseldiği çocuklarımız var. Yani bu çocuklar bu okulda çok daha başarılılar. Eğer burada olmasalardı, okula devam problemi olacaktı.*

ÇMİE1: *Benim yatılı öğrencilerim köy okulundan geldiği için içlerinde okur-yazar olmayan da var, dört işlem bilemeyenler de var.[...] Biz bu çocukları -1'den alıyoruz Fen Lisesi seviyesine çıkartıyoruz. Öbür öğrenciyi 4'ten alıyoruz. Yani normal bölgeden gelen öğrenciyi 5 birim önde başlıyor bu yarışa.*

ŞEEÖK2: *Burada kaldıkları zaman daha başarılı.*

Öğretmen ve okul yöneticileri verdikleri cevaplarda öğrencilerin okula ilk geldikleri durumdaki seviyeleri ile mezun aşamaya ulaştığı durumdaki seviyeleri arasında başarı yönünden çok büyük olumlu farklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin kurum içi yaptığı değerlendirmede öğrencilerin başarılarının arttığı net bir şekilde ortaya konulmaktadır. Hatta bazı öğretmenler öğrencilerin bir kısmının bu okula gelmemeleri halinde devamsızlık sorunu yaşayacakları ve başarılı olamayacaklarını ifade etmişlerdir. Okula başladığında okuma yazma problemi olan (Öğretmen tarafından -1 olarak ifade edilmiştir.) öğrencilerin dahi bir süre sonra teşekkür, takdir almaya başlamaları YBO'ların okul içi süreçlerde başarılarının göstergesi olarak bulgulanmıştır.

Lise Giriş Başarısı

LGS başarısı ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerine yönelttiğimiz sorulara katılımcılardan aldığımız cevaplardan elde ettiğimiz bulgular aşağıdaki gibidir:

ŞFGÖE1: *Geçen sene yatılı öğrencilerimizden 3 kişi (18'de 3 öğrenci) Fen Lisesini kazandı.*

ŞFGİE1: *Geçen sene 3 tane (fen lisesi kazanan) öğrencim vardı ikisi kız, biri erkek.[...] Şimdi bu okuldan mezun olan öğrenciler, genellikle 3'e ayrılalım. Fen Lisesi az, Anadolu Lisesi var %30, %40, geriye kalanda Meslek Liselerine gidiyorlar, İmam Hatip, Endüstri Meslek, Sağlık Meslek.*

HKÖE1: Sağlık var, mesleki lise var, Anadolu lisesi var yani çocuklar her türlü liseye gidebiliyor. [...]ODTÜ Elektrik-Elektronik Mühendisliği kazanan bir çocuk var buradan mezun olan.

HKÖE3: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fizyoterapistlik, bir öğrencimiz orada. Görüştüklerimizden burada Kırıkkale İnşaat Mühendisliği okuyor, var öyle öğrencimiz. Bir öğrencimizde yine Kırıkkale Üniversitesinde hemşirelik yüksekokulu orada okuyor.

HKÖK4: Sağlık Meslek Lisisine gidenler çok oldu. Genel teknik liselere gidenler çok oldu. İşte bir aşçılığa 2 öğrencimizin gittiğini biliyorum. Onun haricinde geneli normal. [...]Ampüte Milli Takımında bir oyuncumuz var o da burada okumuş.

ÇMÖE1: Tokat/Zile'ye giden öğrencimiz vardı. Fen Lisesi olarak oraya gittiler. %25 gibi şu anki Anadolu Liselerine devam eden öğrencilerimiz var. Geri kalan öğrencilerimiz Meslek Liselerine, Meslek Teknik Anadolu Liselerine gidiyorlar.

ÇMÖE2: Daha çok şu anda Anadolu Liseleri var mesela. Bizim önceki TEOG sisteminde Fen Lisisine gönderdiğimiz öğrencilerimiz var. Sosyal Bilimler Lisesi, Başöğretmen Anadolu Lisesi bu tip okullara gönderdiğimiz öğrencilerimiz var.[...] Bu süreçte mesela 14 yılda mezun ettiğim çocuklardan birçoğunun işte öğretmen olduğunu, şu an hâkim olduğunu, doktor olduğunu, şu anda üstöğmen rütbesinde öğrencilerim olduğunu, değişik kademelerde öğrencilerimiz var.

ŞEEİE3: Köylerimiz(de) biraz daha nitelikli öğretmenlerimiz elimizde olsaydı YBO'ların başarısı emin olun çoğu okuldan daha iyi olur ki zaten Doğu'daki YBO'larımız ya her sene 25-30 Fen Lisesi çıkaran YBO'lar.

Aldığımız cevaplardan anlaşıldığı üzere 8. Sınıf bitiminde girilen LGS ile Fen ve Anadolu Lisesi gibi nitelikli liselere YBO'lardan yerleşen çok sayıda öğrenci mevcuttur. Her YBO'ya göre liselere yerleştirme başarı durumunun farklılaştığı da görülmüştür. Koçhisar'da 18 yatılı öğrenciden 2018 yılında 3'ünün Fen Lisisine yerleşmesi önemli bir başarı olarak bulgulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin YBO'larda aldıkları eğitim-öğretim sayesinde daha nitelikli liselere kayıt imkânı kazanarak ileride dikey sosyal hareketlilik şansını yakaladıkları ifade edilmiştir. Ayrıca Fen Liselerine yerleşme oranı %3 olan Türkiye ortalamasına yakın seviyededir (Servi, 2019). Anadolu Liselerine yerleşme oranlarının oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Daha önce Doğudaki YBO'larda çalıştığını ve o okullarda Fen, Sosyal Bilimler, Öğretmen ve Anadolu liselerine yerleşme başarısının çok yüksek olduğunu belirten öğretmenler bulgulanmıştır. Yerel ve ulusal basına yansıyan bazı YBO öğrencilerinin başarısını ortaya koyan haberler bu olguyu destekler niteliktedir(Başlı, 2021; Gümüşhane'nin OKS başarısı, 2007; Van Özalp, 2012). Öğretmenlerin ve idarecilerin cevaplarından anlaşıldığı üzere YBO mezunu öğrenciler şu anda iyi üniversitelerde eğitim almakta, ayrıca toplumda kariyerli meslek olarak tanımlanan hâkimlik, doktorluk, subaylık, mühendislik gibi meslekleri de yapmakta oldukları belirtilmiştir (ÇMÖE2). Kırıkkale Hüseyin Kâhya YBO'sundan mezun olan eski bir öğrencinin şu anda Ampüte Milli Takımıyla (Barış TELLİ 2017-2018) Avrupa Şampiyonluğuna ulaşması katılımcı öğretmen tarafından önemli bir sportif başarı örneği olarak belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bağlamında katılımcı öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri, YBO öğrencilerinin dezavantajlı konumunu, okulu olmayan köylerde ikamet ediyor olmaları ve çocukların içine doğduğu aile ve çevrelerinin sosyoekonomik ve kültürel durumları

üzerinden tanımlamaktadırlar. Araştırmamızdaki her bir YBO, bulunduğu bölgenin özel şartlarına göre öğrencisinde var olan çeşitli çevresel dezavantajları giderme noktasında yararlı olmaktadır. ŞFG ve HK YBO'larında ailesel dezavantaj öne çıkarken; ÇM ve ŞEE YBO'larında yerleşim yerinden kaynaklı dezavantajlılık daha genel bir problem olarak görülmektedir. Çalışmamıza dahil olan dört YBO'da öğrencilerin benzer sosyokültürel düzeydeki ailelerin çocukları oldukları ve YBO'nun sağladığı çeşitli imkânların bu öğrencilerin başarılarına çok önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Aileden ve çevreden kaynaklı çeşitli mahrumiyetler içinde yaşayan çocuklara YBO'lar; yatılılık, beslenme, barınma, düzenli ders çalışma ve disiplinli, öngörülebilir bir habitat sağlama konusunda imkânlar ve fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca çevresel dezavantaja sahip olan bu çocuklara YBO'ların sağladığı imkânlar sayesinde bu çocukların okul içi süreçlerde ve LGS'de başarılarının arttığı araştırmanın bulgularından ulaşılan en genel sonuçtur.

Öğrencinin akademik başarısını belirleyen faktörlerin öğrenci, aile ve okul kaynaklı olduğunu (Sarier, 2016) göz önüne aldığımızda ailesinin çocuğuna sunamadığı bazı imkânları YBO'nun sağlaması öğrenci başarısı için önemli bir katkıdır. Erken yaşta öğrencilerin anne ve babalarından ayrılması yalnızlık duygularını arttırıyor, yalnızlık duygusu okul başarısını olumsuz etkiliyor (Aydın vd., 2018) şeklinde iddia edilse ve hatta yatılılığa alternatif olarak taşınmalı eğitim önerilse de erken yaşta YBO'ya yatılı gelen öğrenciler hem aile kaynaklı sosyokültürel dezavantajlardan kurtulmakta hem dezavantajlı çevresinden yalıtılmakta hem de sorumluluk alma, sorunlarla başa çıkma, akranlarla iş birliği yapma gibi konularda güçlü özellikler geliştirebilmektedir (Aydın vd., 2018). Küçük yaşta anne ve babasından ayrı olarak yaşamının zorluklarına rağmen ailelerinin sağlayamadığı ders, kurs ve etütler ile gün boyu eğitim öğretim gören bu çocuklar okul kültürüne daha çabuk uyum sağlayabilmektedir (Sarier, 2016). Kendi çevrelerinde kullanılan fakat okulda geçerli olmayan dil kodlarından (Bernstein, 1971) daha hızlı uzaklaşabilen öğrenci, okulda geçerli olan orta sınıf diline daha hızlı uyum sağlayabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar okul sayesinde ailelerinin kendileri ile iletişim kurarken kullandığı olumsuzlayıcı kelimelerin yoğunluğundan da kurtulmuş olmaktadır (Barry, 2017). Düzenli ve dengeli beslenme ile zihinsel gelişim arasında fetüsken başlayan çok önemli bir bağlantının olduğu (Barry, 2017) bilinmektedir. YBO sayesinde de bu öğrenciler her gün düzenli ve dengeli beslenme imkânına sahip olmaktadır (Gökkyer, 2011). Düzenli ve dengeli beslenme imkânlarına ilave olarak YBO'da öğrenciler düzenli banyo imkânına da sahiptirler. Yatakhanelerin çoğunlukla baza sistemine geçmiş olması ayrı bir konfor sağlamaktadır. Devletin bu çocuklara yılda bir defa giyinme yardımı yapması, aylık harçlık vermesi de ayrıca çok önemli bir ekonomik dezavantajı kısmen de olsa gidermesi bakımından önemlidir (Servi, 2019). Ayrıca okulda ve yatakhane 24 saat öğretmen gözetiminde ders alan ve etüt saatlerinde ders çalışan bu çocukların okul başarıları da olumlu etkilenmekte, öğretmenlerinin rehberliği ve desteği sayesinde düzenli ders çalışma alışkanlığı edinmekte, okula bağlılıkları artmakta, akran gruplarıyla işbirliği ve rekabeti öğrenmektedirler (Şenol ve Yıldız, 2009; Sarier, 2016). Normal bir okula göre daha çok ders alan, devamsızlık problemi yaşamayan, dersleri daha çok tekrar eden, etütlerde öğretmen yardımı gören öğrenciler okulda öğrendiklerini daha kalıcı bir kazanım haline getirme olanağına kavuşmaktadırlar (Bloom vd., 1956). Hazır bulunuşluk olarak çok geri seviyelerden başlayan YBO öğrencileri okul içi süreçlerinde akademik olarak derslerde yüksek notlarla başarılı olmakta, bunun göstergesi olarak teşekkür, takdir ve başarı belgeleri almaya başlamaktadırlar.

Derslerdeki akademik başarının yanında YBO öğrencilerinin katıldığı yurt içi ve dışı yarışma, gezi ve diğer sosyal aktiviteler öğrencilerin çevrelerini tanımalarına ve sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır. Katıldıkları sportif yarışmalarda elde ettikleri il, bölge hatta Türkiye dereceleri YBO öğrencilerinin kendilerine olan öz güvenlerinin artması bağlamında da önemli olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmanın okul içi süreçlerinde ders ve LGS'deki akademik başarıya odaklanan boyutu, başarı artırıcı imkânların etkilerine yönelmiştir. YBO'nun sağladığı başarı artırıcı imkânlar 8. sınıf sonunda öğrencilerin katıldığı Lise Giriş Sınavı'nda (LGS) Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, nitelikli Anadolu Lisesi gibi okullara Türkiye ortalamasına yakın bir oranda öğrencilerin yerleşmelerine imkân sunmaktadır (Servi, 2019). YBO'da öğrenim gören öğrenciler kendileriyle benzer sosyokültürel ve ekonomik çevreden gelen çocukların devam ettiği diğer ortaokulları LGS'de geçerek daha başarılı puanlar almışlardır (Başlı, 2021). YBO'ların sağladığı rehberlik ve motivasyon gibi imkânlar dezavantajlı çocuklara eğitim öğretim alanında yaşıtı olan diğer avantajlı aile çocuklarıyla yarışabilme konusunda ilave olanaklar sağlamakta böylece bu okullar sosyal adalet konusunda da önemli bir vazifeyi toplum ve devlet adına yerine getirmektedir.

Araştırmanın bulguları sosyokültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan ailelerin çocuklarının YBO'larda kendi çevrelerinde olmayan birçok imkânın yardımıyla daha düzenli ve başarılı olduklarını göstermiştir. Okulu olmayan yerleşim birimlerinde ikamet eden ve kültürel sermayesi yetersiz, dezavantajlı olarak nitelendirilen yoksul ailelerin çocuklarına ek olanaklar sunulması; fırsat ve imkânlarda adaletin sağlanması doğrultusunda YBO'ların öğrencilere çok değerli katkılar sağladığı ve bu imkânlar sayesinde YBO öğrencilerinin hem okuldaki derslerde hem de 8. sınıf sonunda katıldıkları LGS'de benzer sosyokültürel çevreden gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü diğer okullara göre daha fazla başarı sağladıkları görüşmeciler tarafından ortaya konulmuştur. Bu sonuç ise meslekler ve gelirler ekseninde oluşan sosyokültürel ve ekonomik kesimler arasında üst ve değerli mevkilere ulaşmak için verilen meritokratik rekabette 'fırsat ve imkânlarda eşitsizlikleri' ortadan kaldırmak ve her öğrencinin en üst seviyedeki mesleki hedefine eğitim-öğretim süreçlerini kullanarak ulaşabilmesi için YBO'lar çok önemli bir basamak işlevini yerine getirmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmanın problemine dair bir takım öneriler getirilebilir. Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve coğrafi koşulları ile çocukların aile ve çevrelerinden kaynaklı eğitim öğretim imkânlarına ulaşamama sorununu ortadan kaldırma konusunda YBO'lar önemli bir görev yapmaktadırlar. YBO'nun sağladığı imkânları konusunda toplumda var olduğu bulgularan tanıtım eksikliğinin giderilmesi yönünde atılacak adımlar hem okulların boş olan kontenjanlarının ihtiyacı olan çocuklarla dolmasını hem de birçok çocuğun benzer dezavantajının giderilmesini sağlayacaktır. Birçok YBO kontenjanının çok altında öğrenci okutmakta bu ise okul kapasitelerinin verimsiz kullanılmasıyla sonuçlanmaktadır. Tanıtımın etkin yapılması bu okullar ve burada okuyan öğrenciler hakkında oluşan birçok olumsuz önyargıyı ortadan kaldırmaya ve bu okullara daha çok başarılı olabilecek öğrencilerin çekilmesine yönelik olmalıdır. Bu tanıtımlarda YBO'ların sağladığı imkânların, yararlı yönlerinin ve başarı durumunun öne çıkarılması bu okulların geleceği için faydalı olacaktır. Pansiyonda yatılı kalan öğrencilerin barınma ve beslenme koşullarının iyileştirilmesi başarı açısından yararlı olarak düşünülmektedir. Öğrencilere sağlanan kitap ve kırtasiye desteği; ek yayınlar, deneme kitapları, soru

bankaları, internet gibi olanaklarla geliştirilmelidir. Öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımı, sportif yarışmalara dahil olması konusunda yapılan çalışmaların geliştirilmesi sosyalleşme bakımından önemli olarak görülmektedir. YBO' da çalışacak öğretmenlere bu okulun niteliği ve burada okuyan öğrencilerin durumları hakkında bilgi vermek amacıyla hizmet içi eğitimler verilmesi öğretmenlerin öğrencileri ile iyi ve doğru eğitsel iletişim kurmaları bakımından yararlı görülmektedir. Bu okullarda var olan kadrolu öğretmen eksikliğinin giderilmesi için YBO'da çalışma şartları gözden geçirilmeli, öğretmenlere ek puan verilmesinin yanı sıra ilave teşviklerde sağlanmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticilerin uzun, mesuliyetli, riskli ve yorucu çalışmalarına çözüm bulunması için belletmenliğin öğretmenlikten ayrılması önerilmektedir. Okullardaki sağlıkçı ve diğer personel eksikliklerinin giderilmesinin de eğitim öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Okul yöneticilerinin acil ihtiyaçları giderebilmek için uzun bürokratik süreçleri beklememesi için mevzuatta düzeltmeler yararlı olarak görülmektedir.

YBO'ların başarı artırıcı imkânları eşitlemedeki rolünü inceleyen bu ve benzeri çalışmaların sonuçları doğrultusunda, sürecin öğrenciler açısından nasıl işlediğine dair yeni araştırmalar yapılabilir. Diğer taraftan dezavantajlı ailelerin çocuklarının başarılı olması için sağlanması gereken imkânların neler olduğu ve nasıl sunulması gerektiği konusunda çalışmalar yapılması YBO için daha kapsamlı bir eğitsel müfredat modeli oluşturulması noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca YBO'da öğrencilerin yıllar içinde değişen başarısı ve burada sunulan imkânların niteliğinin anlaşılması noktasında boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi, dezavantajlılığın YBO'ların sağladığı imkânlarla giderilmesinin, başarıya olan etkisinin ortaya konulması noktasında önemli olarak değerlendirilmektedir.

Katkı Beyan Oranı

Yazarlar araştırma fikrini birlikte oluşturmuştur. Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında birinci yazar görev almıştır. İkinci yazar literatür taraması ve araştırmanın rapor haline getirilmesi aşamasında görev almıştır. Birinci yazar araştırmaya %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. ed. Ahmet Sabah ve Ali Ersoy, Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Anı Yayıncılık: Ankara
- Akay, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin TEOG başarısına etki eden faktörlerin çok düzeyli analizi. (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akyol Köksal, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Ayçin, A. A. (2009). İsoleg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, B., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2018). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 327-348.

- Barry, B. (2017). Sosyal adalet neden önemlidir?. çev. Ebru Kılıç. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Başlı, D. (2021). Ardahan'da LGS birincisi Eslem: İlk tercihim Galatasaray Lisesi. <https://www.haberler.com/yerel/ozalp-yibo-nun-sbs-basarisi-3942116-haberi/>.
- Bernstein, B. (1971/2003). A critique of the concept of compensatory education. [Class, Codes and Control. Volume 1, Routledge içinde, A Critique Of The Concept Of Compensatory Education. London.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Canada: By David McKay Company, INC.
- Bloom, B.S. (1973). Recent developments in mastery learning. *Educational Psychologist*, 10(2), 53-57.
- Bourdieu, P. (2016). Sosyoloji meseleleri. çev. Filiz Öztürk vd. Heretik Yayınları.
- Cangökçe Koç, Ö. ve Ünder, H. (2020). Claude Adrien Helvétius ve eğitimsel eşitlik. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 153-174.
- Coleman, J. S. (1964). Eğitimsel Olanakların Nitelikleri Raporu.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri- beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Siyasal Yayınları.
- Ekinci, C.E. (2011). Bazı sosyo-ekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.
- Galton, F. (1925). Hereditary genius. Macmillan.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu. Anı Yayıncılık.
- Goffman, E. (1961). Asylums: essays on the social statuation of mental patients and other inmates. Garden City, Anchor Books.
- Gökçer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288-310.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiri ile ilişkisi. *İlköğretim Online*, 2(2), 19-27.
- Gümüşhane'nin OKS başarısı üzerine bir değerlendirme. (ty). <https://gumushane.gen.tr/index.php?ind=reviewsveop=print fileveide=835>
- Gündöver, A. ve Göktepe, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınav Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Hanushek, E.A. (2016). What matters student achievement. *Education Next*, 16(2). <https://www.educationnext.org/what-matters-for-student-achievement/>.
- Hernstein, R. J. (1971). <https://www.educationnext.org/what-matters-for-student-achievement/>.
- Hesapçioğlu, M. & DüNDAR S. (2011). Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm. Eğitim Akademi.

- Hurn, C.J. (2018). Eğitim Sosyolojisi: Okulun İmkân ve Sınırları. çev. A.Kaysılı & A. Soylu. Pegem Akademi.
- Jensen, A. (1969). How much can weboost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 59(1), 1-123.
- Johnson, R. (1993). Editor's introduction: Pierre Bourdieu on art, literaure and culture. In P. Bourdieu, *The field of Cultural Production*, (1-28). Columbia University Press.
- Keçeli, B. & Kaysılı, A. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Köse, R. M. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 39-54.
- Lewontin, R.C., Rose, S. ve Leon, K. (2018). Genlerimizden ibaret değiliz. Kolektif. Yordam Kitap.
- Locke, J. (2004). Eğitim üzerine düşünceler. çev. Hakan Zengin. Morpa Kültür Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma- desen ve uygulama için bir rehber. çev. Prof. Dr. Selahattin Turan, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul pansiyonları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. Resmi Gazete, 28437.
- Özalp YBO'nun SBS başarısı. (2012). <https://www.haberler.com/yerel/ozalp-yibo-nun-sbs-basarisi-3942116-haberi/>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. çev. Mesut Bütün, S. Beşir Demir. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Sandel, M. (2015). Adalet 'Yapılması Gereken Doğru Şey Nedir?'. çev. M. Kocaoğlu. BigBang Yayınları.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Servi, M. (2019). Ortaokullarda maliyet ve akademik başarı. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şenol, D. & Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi (Diyarbakır ve Erzurum örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 359-376.
- Türe, E. & Arslan Karaküçük, S. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekansal değişkenleri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 165-199.
- Yağmur, Y. (2014). 2014 YBO gerçeği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 30, 55-58.

- Yaşar Kazu, İ. (2019). Sosyo-ekonomik Açıdan Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.