

EAk2024

FsMVÜ EğİTİM FAKÜLTESİ

5.

EğİTİM
ARAŖTIRMALARI
KONGRESİ

EğİTİM BİLİMLERİNDE
TERMİNOLOJİ



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

FSMVÜ - EAK 2024
18 EKİM 2024

5. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
EĞİTİM BİLİMLERİNDE
TERMİNOLOJİ
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI
2025

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI: 57

**5. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ: EĞİTİM BİLİMLERİNDE TERMINOLOJİ,
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI**

Bildiri Kitabı Editörü: Prof. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Kongre Onursal Başkanı: Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK

Kongre Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ (Eğitim Fakültesi Dekanı)

Düzenleme Kurulu Başkanı: Prof. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Düzenleme Kurulu:

Prof. Dr. Ali TAŞ

Arş. Gör. Berra ALİBAŞIÇ ŞİMŞİR

Prof. Dr. Hüseyin YAZICI

Arş. Gör. Gülenay Nagihan KILIÇ

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK

Arş. Gör. Sara AKKUŞ

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Arş. Gör. Dr. Şeyda KARAN

Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER

Arş. Gör. Zeynep ÇAM ALEGÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Arş. Gör. Fadile Zeynep ÇAVUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

e-ISBN 978-605-2386-66-8

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları

Zeyrek Mahallesi Büyükkaraman Cad. No: 53 Fatih / İstanbul

Tel: 0212 521 81 00

Faks: 0212 521 84 84

Web: www.fsm.edu.tr

E-Posta: yayinevi@fsm.edu.tr

Yayınevi Sertifika No: 47914

İstanbul, Mart, 2025

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Kütüphanesi CIP

5. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Eğitim Bilimlerinde
Terminoloji, Tam Metin Bildiri Kitabı / editör
Muhammet Sani Adıgüzel –İstanbul: Fatih Sultan
Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2025.
xiv, 15-336 s. ; 30 cm. – (Fatih Sultan Mehmet Vakıf
Üniversitesi Yayınları; 57)

e- ISBN 978-605-2386-66-8

1. Eğitim -- Türkiye -- Kongreler

I. Adıgüzel, Muhammet Sani II. Dizi

LA942/.E35 2025

370.9561/EĞİ 2025

Copyright © Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, 2025

“5. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Eğitim Bilimlerinde Terminoloji, Tam Metin Bildiri Kitabı”
kitabında yayımlanan yazıların yasal ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Kitabın yayın hakkı
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne aittir. Kitabın hiçbir bölümü yayıncının izni olmaksızın,
elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt yöntemiyle veya başka bir yöntemle çoğaltılamaz, bir veri muhafaza
sisteminde saklanamaz veya iletilemez. Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.

Kongre Onursal Başkanı: Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK (Rektör)

Kongre Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ (Eğitim Fakültesi Dekanı)

Düzenleme Kurulu Başkanı: Prof. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Ali TAŞ

Prof. Dr. Hüseyin YAZICI

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

Arş. Gör. Dr. Şeyda KARAN

Arş. Gör. Berra ALİBAŞIÇ ŞİMŞİR

Arş. Gör. Gülenay Nagihan KILIÇ

Arş. Gör. Sara AKKUŞ

Arş. Gör. Zeynep ÇAM ALEGÖZ

Arş. Gör. Fadile Zeynep ÇAVUŞ

KONGRE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Zihin Engelliler Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ali TAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Ahmet KOÇAK

İstanbul Medeniyet Üniversitesi- Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

Balıkesir Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Emine ÖNDER

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Marmara Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hanifi VURAL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Prof. Dr. Hayrullah KAHYA

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Hüseyin YAZICI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İbrahim TAŞ

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi- Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Anadolu Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet Safa YEPREM

Marmara Üniversitesi- İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü

Prof. Dr. Meryem HAYIR KANAT

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Murat BURSAL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi- Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Şerife Gonca ZEREN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

İstanbul Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Yakup YILMAZ

Medeniyet Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK

İstanbul Aydın Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Dilruba Kürüm YAPICIOĞLU

Anadolu Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Yıldız Teknik Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Hatice Kadioğlu ATEŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. İsa KAYA

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Mithat KORUMAZ

Yıldız Teknik Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Pelin METE

Atatürk Üniversitesi- Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Sıddık BAKIR

Atatürk Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Şaban BERK

Marmara Üniversitesi- Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı

Doç. Dr. Talat AYTAN

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Yakup AYAYDIN

Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Çağla BAL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi İclal ALKAN SUCU

İnönü Üniversitesi- Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi UYGUR

Dokuz Eylül Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Dr. Berrin BAYBURT

Millî Eğitim Bakanlığı

TAKDİM

Eğitim bilimlerinde terminoloji, disiplinin gelişimi, kuramsal çerçevenin netleşmesi ve bilimsel iletişimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi açısından kritik bir role sahiptir. Eğitimde farklı alanlar açısından terminoloji çalışmalarını eğitim bilimleri terminolojisinin gelişimini destekleyen, kavramsal çerçeveleri tartışan ve kapsamlı yaklaşımlar sunan akademik çalışmaları temel aldığımız 5. Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne katkıda bulunan tüm araştırmacılara şükranlarımızı sunarız.

Kongrenin başarıyla gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme kurulu, bilim ve hakem kurulu üyesi akademisyenlerimize ve desteklerini esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Nevzat Şimşek'e teşekkürlerimizi bir borç biliriz.

Kongremizin eğitim bilimleri alanına katkı sağlamasını ve akademik çalışmalara yön vermesini temenni eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Düzenleme Kurulu Başkanı

5. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (EAK2024)

KONGRE ÖZET PROGRAMI

| 18 EKİM CUMA 2024 (ÜSKÜDAR YERLEŞKESİ) | | |
|--|-------------|---|
| PROGRAM AKIŞI | | |
| | 09:00-09:30 | KONGRE KAYIT |
| | 09:30-11:00 | <p>AÇILIŞ OTURUMU (C106)</p> <p>Oturum Başkanı: Göstergeler Galaksisinde Anlam Arayışları</p> <p>Oturum Başkanı: Prof. Dr. Şaban SAĞLIK</p> <p>KONUŞMACILAR</p> <p>"Bilim ve Felsefe Dili Olarak Türkçe" Prof. Dr. Şafak URAL İstanbul Topkapı Üniversitesi</p> <p>"Türkçe Öğretimine Yönelik Bir Ders Önerisi" Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi</p> <p>"Anlam Galaksileri" Prof. Dr. Hasan AKAY Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi</p> <p>"Türk Dili Tarihine Göstergelikle Bakmak" Prof. Dr. Murat ELMALI İstanbul Üniversitesi</p> |
| | 11:00-11:15 | ÇAY ARASI |
| YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ PARALEL BİLDİRİ OTURUMLARI(C BLOK - ZOOM) | 11:15-12:30 | <p>PANEL-1(C106)</p> <p>"Arap Dili Eğitiminin Dayanakları: Öğretmen Öğrenci Müfredat"</p> <p>Başkan: Prof. Dr. Hüseyin YAZICI Dr. Öğr. Üyesi Mukarama YAKŞI Salih UYSAL (MEB) Ayşe Berile DAĞCI (MEB)</p> <p>KONFERANS (C203)</p> <p>"Dijital Bağımlılığın Kimliğe Yansıması" Konuşmacı: Doç. Dr. İbrahim TAŞ</p> |
| | 12:30-14:00 | ÖĞLE ARASI |
| YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ PARALEL BİLDİRİ OTURUMLARI(C BLOK - ZOOM) | 14:00-15:30 | <p>PANEL-2(C106)</p> <p>"Erken Çocukluk Döneminde Doğa Eğitimi ve Uygulamaları"</p> <p>Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAREda ALTIN Bilim Uzmanı İlknur KURT (Bilsem Öğretmeni) Sibel ŞAHİN (Özel Küçükorman Anaokulu Müdürü)</p> |
| ATÖLYE "Kısa Filmler Üzerinden Lider Öğretmen" (C102) | 16:30 | GEMİ TURU |

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| Bilim ve Felsefe Dili Olarak Türkçe | 15 |
| <i>Şafak URAL</i> | |
| Metinlerarasılığın Süperuzayında Parıldayan Anlam Galaksileri | 24 |
| <i>Hasan AKAY</i> | |
| Türk Dili Tarihine Göstergibilimle Bakmak..... | 29 |
| <i>Murat ELMALI</i> | |
| Okul Çağında Üstün Yeteneklilik Tanılanmalı Mıdır?: Nedenler, Yararlar, Sonuçlar ve Olası Sakıncalar | 40 |
| <i>Hatice KADIOĞLU ATEŞ , Kadriye GÜRDAĞ</i> | |
| Eğitim ve Öğretim Alanında Terminoloji Konusunda Türkiye’de Yazılan Tezlerin İncelenmesi | 63 |
| <i>Kevser ŞAHİN BULDAN</i> | |
| Üniversite Öğrencilerinde Can Sıkıntısı Eğilimi ile Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 71 |
| <i>Şeymanur ALTINER , Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i> | |
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Ebeveyn Stresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 93 |
| <i>Ayşe Melike DERE , Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i> | |
| 2014-2023 Yılları Arasında Sanat Terapisi Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi..... | 113 |
| <i>Sena ÜZÜMCÜ, Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i> | |
| Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarında Terminoloji Karmaşası ve Dil Öğretimine Etkisi..... | 127 |
| <i>Hanifi VURAL</i> | |
| 8. Sınıf Öğrencilerinin STEM Mesleklerine Yönelik İlgilerinin Sevdikleri Dersler ve Bilimsel Yayınları Takip Durumları Bağlamında İncelenmesi..... | 141 |
| <i>Ilgım ÖZERGÜN KÖSE , Betül TİMUR</i> | |

| | |
|--|--|
| Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi . 155 | |
| <i>Çağla BANKO BAL , Berrin AKMAN</i> | |
| Üniversite Öğrencilerinde Yetersizlik Duygusu: Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlişkisinin İncelenmesi..... 167 | |
| <i>Esra BİLGİN , Nihan TURHAN</i> | |
| İmam Hatip Ortaokullarında Arapça Ders Müfredatının Öğretime Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi 183 | |
| <i>Arife DOĞAN , Merve DEMİRHAN , Şeymanur SOYLU , Zeynep BEK , Asiye ÇELENLİOĞLU</i> | |
| Yabancı Öğrencilerin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonu Etkinlikleri Üzerine Değerlendirmeleri..... 203 | |
| <i>Melike ERDİL</i> | |
| 8. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Okul Sınav Başarıları Arasındaki İlişki: Kayseri İli Örneği..... 220 | |
| <i>Şerife MARANGOZ , Fatma GÜÇYETMEZ ÖZ , Naime ELCAN KAYNAK</i> | |
| Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi İdeal Mekân Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi..... 241 | |
| <i>Halime Nur SEZER</i> | |
| Üniversite Öğrencilerinin "That Sugar Film" Belgeseline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 258 | |
| <i>Halime Nur SEZER</i> | |
| Şakir Kocabaş'ın Kavram Çalışmaları 268 | |
| <i>Muhammet Sani ADIGÜZEL</i> | |
| Erken Çocukluk Dönemi Araştırmalarında Etik 279 | |
| <i>Şeyda KARAN</i> | |
| Travmaya Bedensel Bir Yaklaşım: Somatik Deneyimleme Terapisi..... 289 | |
| <i>Fadile Zeynep ÇAVUŞ</i> | |

Üniversite Öğrencilerinin Göçmenlere Yönelik Algılarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zeka Açısından İncelenmesi 310

Ceren Türkan DAĞLI, Saliha Kübra ÖZENGE, Vildan SARUHAN

Bilim ve Felsefe Dili Olarak Türkçe

Şafak URAL¹

Türkçenin felsefe yapmak için yeterli olmadığı söylenir. Gerekçe olarak da Türkçe'nin kelime dağarcığının az olduğu, diğer dillerdeki birçok felsefi kavramın Türkçede karşılığının olmadığı ileri sürülür.

Evet, Batı dillerinde kullanılan birçok felsefi kavramın Türkçe karşılığının olmadığı doğrudur. Fakat herhangi bir dildeki felsefi bir kavramın diğer bir (Batı) dil(in)de karşılığının olmadığı da bir gerçektir. Çok bilinen Almanca bir kavram olan "geist"ın, İngilizce bir sözlüğe bakıldığında, "ghost, nous, specter, esprit, mind, pneuma, animus" başta olmak üzere çok çeşitli kavramlarla karşılandığı görülür. Fakat bunların hiçbirisi, Hegel'in bu kavram ile anlatmak istediğini karşılamamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir filozofun o dile ait bir kavrama kazandırdığı içeriktir önemli olan. Dolayısıyla her dilde, o dile özgü deyimler, (felsefi içerikli olsun veya olmasın) kavramlar bulunabilir; ve bu gibi kavramların, ne kadar zengin olurlarsa olsunlar başka bir dilde karşılığı olmayabilir. Önemli olan bir kavrama, o dilde kendine özgü (örneğin felsefi) bir anlam kazandırılmış veya yeni bir kavramın ortaya atılmış olmasıdır; yoksa bir dilin diğer dillerde karşılığı olmayan kavramlara sahip olması değildir. Bir kavramın içeriğinin özel bir anlamda kullanılmış olması, sadece felsefe için değil, başta bilimler olmak üzere her alanda geçerlidir.

Bu noktada yine de Türkçe'nin böyle bir özelliğe sahip olmadığı ileri sürülmek istenebilir. Buna verilebilecek basit iki cevap vardır. İlki, Türkçe'nin çok eski bir dil² olması; ikincisi hem özgün yapısını halen koruması hem de gelişime açık bir yapıda olmasıdır. Gelişime açık olması, aşağıda da işaret edeceğim gibi, yeni kavramların türetilmesine uygun olmasıdır.

¹ Prof. Dr., İstanbul Topkapı Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, hayrisafakural@topkapi.edu.tr

² Bizi burada dolaylı olarak ilgilendirse de Türkçenin eskiliği ve diğer diller içindeki yeri ilginç bir şekilde gündeme gelmektedir. Birçok (Batılı) yazar Türkçeyi görmemezlikten gelmeye çalışmaktadır. Nitekim son derece titiz ve ayrıntılı bir çalışma yapmış olan Steven Roger Fischer (2023) dil ailelerinden söz ederken (S.76-77) ne olduğu belli olmayan bir Anadolu Dil Ailesine yer vermiş, birçok dilden sözetmiş ama Türkçeyi (herhalde) unutmuş görünmektedir. Halbuki aynı çalışmada Türk Dillerinin MÖ 4000 yıldan daha eski olabileceğini (S.62) söyleyen de aynı kişidir. Yazar Türkçenin diğer dillerle olan ilişkisinin (yapmış olduğu titiz çalışma ile bağdaşmayacak şekilde) yapısal olmadığını, coğrafi bir yayılımın sonucu olduğunu (S.62) ileri sürebilmektedir. Bunu iyi niyetle ve bilimsel tutumla bağdaştırmak mümkün değildir. Kaldı ki Türkçedeki ses uyumu başta olmak üzere sahip olduğu gramatik özellikler (Bkz Ural 2025/2026) onun özgün ve temel bir dil olmasının çok basit göstergelerinden birisidir. Bu noktada "Güneş Dil" teorisinin başından geçenleri hatırlamak yerinde olacaktır. Bu görüşü savunular kadar eleştirenler de sanki aşırılığın getirdiği sevimsizliği ve güvensizliği özellikle davet etme çabası içinde görünmektedirler. Halbuki ses uyumunu ve gramatik kurgusunu dikkate almadan (Bkz Polat, T. 2022 ve Erçetin, D. 2007) Türkçeyi anlamak birkenera, hakkında değerlendirme yapmak mümkün değildir.

Bu özellikler, "Türkçe bilim ve felsefe dili olabilir mi?" sorusuna net bir cevap verebilmek için sağlam bir dayanak elde etmemize olanak verebilir.

Hiç bir dilin, başka bir dilde üretilmiş (başta felsefe olmak üzere) kavramların tam karşılığına sahip olması mümkün değildir; hatta gerekli de değildir. Önemli olan da birtakım kavramlara sahip olmamak değildir; o dile özgü kavramların, kültürel gelişimin göstergesi olması ve temelini oluşturmasıdır. Çünkü kültürel gelişim, bir dilin başka dildeki kavramlara zaten sahip olmasıyla değil, başka dilde olmayan kavramlar üretebilmesiyle sağlanmaktadır.

Eski Yunancadan Arapçaya, Arapçadan Latinceye, Latince bugünün Batı dillerine geçiş böyle olmamış mıdır? Bu geçişler, söz konusu dillerde olmayan kavramların yeniden tanımlanmasına ve giderek yeni kavramların türetilmesine yol açmamış mıdır? Yeni kavramlar da bir dilin özellikle bilim ve felsefe dili olmasına, böylece yeni bir medeniyet kuruculuğuna olanak vermemiş midir? Bütün sorun, "Türkçenin böyle bir altyapısı olamaz mı?" sorusuna verilecek cevap ile ilgili değil midir?

Bir dilin kültür ve medeniyet kurucu olabilmesinin belki de ilk koşulu, tarihi geçmiştir. Çünkü bir dil ancak böyle bir süreç içinde ve başka kültürlerle alışveriş yaparak değişen koşullara uyum sağlayabilir, böylece canlılığını ve işlevselliğini koruyabilir, ihtiyaçları karşılayabilecek bir anlam gücü ve derinlik kazanabilir. İkincisi, bir dilin anlatım gücü ve ifade etme özelliğinin, gramatik ve sentaktik yapısıyla olan ilişkisidir. Bu sayede dil ve düşünce ilişkisi yapıcı bir şekilde kurulabilir. Bugün yok olma eşiğine gelmiş birçok dil bulunmaktadır. Latince ölü bir dildir, fakat birçok kültüre kaynaklık etmiştir ve hala etmektedir. Bu özelliği şüphesiz tarihi geçmişi ve yeni kavram türetme olanağı sağlayan gramatik yapısıyla yakın ilgi içindedir. Bu sayede ölü bir dil olmasına rağmen, başta tıp olmak üzere birçok alanda hala varlığını sürdürmektedir.

Geçmiş, tipik Latince örneğinde olduğu gibi, dilin kültür yapıcı özelliklerinin taşıyıcısı olabilmektedir; fakat tüm olumlu özelliklerine rağmen, medeniyet kurucu olma özelliğini dilin tek başına üstlendiği söylenemez. Hatta, aşağıda işaret edileceği gibi, gelişime olumsuz katkısı bile olabilir. Çünkü medeniyet, her çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek, eskisinden farklı, yeni bir kurgu demektir: toplumun ve dolayısıyla bireylerin duygu ve düşüncelerini yönlendirebilecek yeni bir paradigmadır. "Yeni" olan, eski kavramlara yeni içerikler kazandırılması veya onların yeniden tanımlanmasıyla elbette elde edilebilir; fakat tarih, bu

olgunun yeni kavramlar aracılığıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla dilin adeta yeniden inşası gerekli olmaktadır.

Farklı bağlamlarda da olsa "dil düşüncenin evidir" görüşüne sıkça rastlanır; fakat bence dil düşüncenin hapisanesidir. Çünkü tarihsel süreç içinde, kavramların içerikleri, donmuş veya kemikleşmiş bir hal alabilmektedir; bunun da düşüncenin geliştirilmesi, ona yeni bir içerik kazandırılması konusunda önemli bir engel teşkil edeceği açıktır. Bu konuda tipik bir örnek Yunanca, Latince, Arapça, Hintçe, Çince gibi içinde felsefenin önemli rol oynadığı olağanüstü kültüre sahip toplumların, geçen bunca zamana rağmen yeni bir kültür ortaya koyamamış olmasıdır. Bu dillerin içeriklerindeki olanca zenginliğin aynı zamanda bir düşünce alışkanlığı oluşturduğunu, bu alışkanlığın dışına çıkılamadığını, çünkü zengin içeriğin bir dayanak (referans) oluşturarak eskiye bağlılığı ve onun devam ettirilmesini kaçınılmaz kıldığını; kısaca dilin bir noktadan sonra düşünceyi hapsedtiğini söylemek gerekmektedir. Nitekim, yeni bir kültürün doğmasına çok tipik bir örnek, Yunancanın yerini alan Latince sayesinde gerçekleşmiştir; ama daha da ilginç, Latineden milli dillere özellikle Almanca, Fransızca ve İtalyanca'ya geçtikten sonra Aydınlanma olgusuna gidilen yola girilmesidir.

Tarihsel süreç içinde içerikleri zenginleşmiş kavramlar o toplumun kültürünün kurucu, öncü ve aynı zamanda koruyucu temel unsurlarıdır; ne var ki bu özelliklerin yeni görüşlere engel olması da mümkündür. Çünkü kavramların içeriklerinde tarihsel süreç içinde oluşan hayranlık uyandıracak birikimlerinin dışına çıkılıp yeni görüşlere olanak vermemesi, hatta engel teşkil etmesi hiç de şaşırtıcı değildir.

Latince, doyma noktasına gelmiş bir dilin yerini alarak kültür yapıcı bir özellik kazanan dillere güzel bir örnektir. Bu dil hem Yunancadan hem de bu dilde eser verenler Antikçağ felsefesinden/filozoflarından etkilenmiştir. Fakat sonuçta Latince, Roma medeniyeti adı altında, -başta edebiyat ve hukuk olmak üzere- çeşitli kullanım alanlarında geçerli yeni bir paradigmanın kurucu unsuru olmuştur. Latince, Arapçadan da etkilenerek gelişmiş ve bu medeniyetin ürünü büyük eserleri insanlık tarihine kazandırma aracı olmuştur. Dante (1265-1321), M.Montaigne (1533-1592), F. Petrarca (1304-1374) ve Boccaccio'yu (1313-1375) edebi eser vererek bu paradigmayı biçimleyen yazarların başında saymak mümkündür. Bu gibi yazarlar, daha sonra Rönesans'a yataklık edecek olan Hümanist akımın da temsilcileridir.

Bu yazarlar arasında Markus Tullius Cicero (MÖ 106/43) öncelikle ve özellikle dikkati çekmektedir. Onun hem hitabet hem politika hem de felsefe alanlarında o günden bu güne kadar uzanan etkisi Latincedeki ustalığının bir göstergesidir. Eserleri arasında De Re Publica cumhuriyet konusunda felsefi içerikli çalışması, De Legibus hukuk ve yasalar hakkındaki eseri, ahlak ile ilgili olan De Officiis, farklı alanlarda kullanılacak terminolojiyi de belirlemiştir. Roma'nın bir imparatorluk olduğunu, dolayısıyla da yeni sorunların ve ihtiyaçların bulunduğunu, çözüm için de yeni bir bakış açısının gerektiğini; bunun da ancak yeni bir dil ile başarılabileceğini unutmamak gerekir.

Latincenin bugünkü batı dillerini beslediği ve onları biçimlediği ortadır; fakat ilginçtir, başta bugünkü Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca olmak üzere batı dilleri Latinceye koparak gelişmiş ve milli bir dil özelliği kazanmışlardır. Bu süreç yeni bir kültürel atılımı da beraberinde getirmiştir. Bilim ve felsefe kültürel atılımın taşıyıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Galileo ünlü "Dialogues Concerning Two New Sciences" isimli Newton'un önünü açan eserini teknik bir dille yazılmasına karşılık, kilise ile çatışmasına sebep olan eserini "Dialogue Concerning the Two Chief World Systems"i İtalyanca ve halk diliyle yazmıştır¹. Benzeri durum, Yeniçağ felsefesinin kurucu isimleri Descartes ve Leibniz için de geçerlidir. Bu süreç içinde son derece ilginç, üzerinde önemle durulması gereken kişi şüphesiz M. Luther King'dir (1483-1546). Çünkü o, İncil'i Almancaya çevirmek suretiyle, bu dilin gelişimine büyük katkı yapmıştır. Böylece Almanca'nın bir çekim alanı oluşturmasına, felsefe başta olmak üzere çeşitli disiplinlerin gelişimine olanak verecek zenginliğe ve derinliğe ulaşmasına zemin hazırlamıştır. Yeni Almanca'nın kavramlara derinlik kazandırma özelliğinin, başta felsefe olmak üzere diğer disiplinlerin gelişimine de olanak sağladığı görmemezlikte gelinemez.

Bu noktada konuşma dilinin düşüncenin (yerine göre evi yerine göre de) hapisanesi olduğu görüşünün bir doğrulaması ile karşılaşmaktayız. Çünkü milli diller; felsefe, sanat ve hukuk gibi alanlarda köklü ve zengin bir terminolojinin (ve dolayısıyla bir kültürün, hatta bir medeniyetin) kurucu ve taşıyıcı unsuru olan Latinceye çıkılabilmeye olanak vermiştir. Belki de -daha doğrusu- milli dillerin doğuşu, evin bir hapisane halini almasına engel olmak suretiyle yeni bir çağın, Rönesansın ve Aydınlanma olgularının başlamasına zemin hazırlamıştır.

¹ Galileo (1974), S.XXV

Öyle görünüyor ki geçmişten kopmak, dikkate almamak ve onu yok farz etmek ne kadar büyük bir hata ise geçmişe takılı kalmak da o kadar büyük bir hatadır.

William Shakespeare (1564-1616) bilindiği gibi İngilizcede günümüze kadar gelen büyük edebi eserler vermiş çok ünlü bir yazardır; onun eserlerine bugün bile açıp okuyabilmek bir İngiliz için haklı bir gurur kaynağıdır. Öte yandan, ondan yaklaşık üç asır önce yaşamış olan Yunus Emre'yi de (1238/40-1320) bugün bile rahatlıkla okuyabildiğimizi düşünürsek, Türkçenin gücü ve önemi hakkında hiçbir tartışmaya yer bırakmayacak gururu biz de hissedebiliriz.

Bu iki yazar arasında küçük, fakat bence aslında çok önemli bir fark vardır: Shakespeare, doğduğu eve kadar bilinmektedir, fakat Yunus Emre'nin doğduğu tarih bile tam bilinmemektedir. Bu olgunun kendisi kadar sebebi de son derece önemlidir. Bunun öncelikle önemi, Shakespeare'in kesintisiz olarak varlığını bugüne kadar sürdürmüş olmasıdır. Gerçi Yunus da varlığını sürdürmüştür; ama sadece halk arasında. Yunus'un çok önemli bir özelliği, mutasavvıf olmasıdır. Bu özellik elbette onun bugüne kadar gelmesinde ve halk tarafından benimsenmesinde önemli bir rol oynamıştır; fakat bence onun asıl dikkati çeken tarafı, her şeye rağmen bizim onu bugün bile okuyup anlayabilmemizdir. Çünkü Türkçe, aradan yedi asır geçmiş olsa da varlığını sürdürebilmiştir. Varlığını sürdürmüş olan sadece has Türkçe değildir; bu dil ile birlikte gelmiş olan kültürdür. Öyle görünüyor ki bu kültür sadece halk arasında yaşamıştır.

Dilciler XIII ve XV.yy arasını klasik Osmanlıca dönemi olarak tanımlıyorlar. Yani Yunus'un yaşadığı dönem, Osmanlıcanın doğuş dönemine denk gelmektedir. Şüphesiz her dil gibi Osmanlıca da kendine has bir kültür oluşturmuştur. Fakat bu kültür Yunus Emre'yi arasına almamış veya alamamıştır. Bence bu koşullar altında Yunus'un bugüne kadar gelebilmiş olması eğer bir mucize değilse Türkçenin gücünün bir göstergesidir. Bu noktada, Arapça ve Farsça gibi çok güçlü iki dili kendi temelleri üzerinde inşa edebilmiş olmasını Türkçenin gücünün diğer bir göstergesi olarak kabul etmek gerekir. Bu temel, Türkçenin kendine özgü muhteşem gramatik yapısıdır. Bu yapı onu korumuş, bütün olumsuzluklara rağmen bugüne kadar gelmesini sağlamıştır.

İdrecilerin kullandığı dilin -Osmanlıcanın- halkın tarafından kullanılmaması/kullanılmaması birtakım sorunları da beraberinde getirmesi son derece anlaşılabilir biri sonuçtur. Bu sorunların başında (en genel ifadesiyle) yöneten ve yönetilen arasında bir kopukluğun ve iletişimsizliğin

bulunması sürpriz değildir. Fakat sanırım en kötüsü, yöneticilerin de bu durumun benimsemiş olmalarıdır. Gerçi o dönemde özellikle Avrupa ülkelerinde de geçerli idare biçimi imparatorluktu ve söz konusu koşullar (bir anlamda yöneten ve yönetilen arasındaki ilişkileri belirleyen ilkeler) bu idare biçiminin doğal bir uzantısı durumundaydı. Ne var ki Osmanlı'nın diğer ülkelerden farkını, kullanılan dil açısından değerlendirmek kaçınılmazdır. Çünkü Avrupa'da milli dillerin Latince'den kopma süreci çoktan başlamıştı!

İlginçtir Osmanlı'da da farklı sebeplerle¹ II. Mahmut döneminden itibaren alfabe konusunda yaşanan sorunların etkisiyle bir arayışın başladığı bilinmektedir. Bu arayışın kesin bir sonuca ulaşması 1 Kasım 1928'de gerçekleşmiştir².

II. Dünya savaşı sonrası Anadolu'nun parçalanarak bölüşülmesi ve yok olmasına sadece bir adım kalması, sadece Türk tarihi açısından değil, Türkçe açısından da bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu dönemde Anadolu'da son derece yoksul, okuma ve yazması hemen hemen hiç olmayan, karasaban ile toprağı ekip biçmekten başka hiç bir becerisi bulunmayan ve sayıları 10 milyon civarında olduğu söylenen bir halk bulunuyordu. Eğer Yunus bu şartlar altında bile varlığını sürdürebildiyse bunun sebeplerinden birisi de sanırım o insanların konuştuğu Türkçedir.

Öyle görünüyor ki Osmanlıca, Farsçanın güçlü edebi bir dil olma özelliğini, Arapçanın ifade gücünü kullanarak Türkçe temeli üzerine kurulu, kendine özgü ve ihtiyaç duyulan bir dil olarak inşa edilmiştir; bu yapı bir anlamda saray dilidir, seçkin bir söylem ihtiyacına cevap verir ve üslup olarak da bütün bunları içeren yaşam biçimiyle uyumludur. Türkçe bu ihtiyacı karşılayabilir miydi?!; sorgulanabilir! Bence karşılayabilirdi, ancak Osmanlı'nın yanı başında ister istemez etkilendiği köklü saray geleneğine sahip Bizans olmasaydı!

Batı Roma imparatorluğunu da dikkate alırsak Doğu Roma imparatorluğu binlerce yıllık bir geleneği ifade ediyordu; bu gelenekle her anlamda yarışabilmek, yani ondan kültür ve yaşam tarzı olarak çağına ve temsil ettiği İslam kültürüne ama aynı zamanda "saray adabı"nı yansıtan bir davranış biçimi oluşturabilmek için Osmanlıca gibi bir dile ihtiyacı vardı.

¹ Bkz. Karal, E.Z. (1978)

² 1927 tarihinde yapılan nüfus sayımında Arap harfleriyle okuma yazma bilenlerin oranı erkeklerde %12.99, kadınlarda %3.67, genel toplamda %8.61 olmasına karşılık, 1928 yılında yapılan alfabe değişikliğin sonucunda Latin harflerine geçişten sonra 1935 yılında yapılan nüfus sayımında okuryazarlık oranının %15 seviyesine çıktığı görülmektedir. Harf devrimi bir alfabe değişikliğiyle sınırlı değildir. Alfabe değişikliği, Türkçenin en özgün özelliklerinden birisi olan, kök kelimedenden son ek yardımıyla yeni kelime türetilmesine olanak vermesidir, Dil devriminin sanırım en önemli sonuçlarından birisi, dikkati çekmese de, Türkçenin tarihinin inceleme konusunun yapılmasıdır. Dil (harf) devrimi olmasaydı, bu dil'in eşsiz güzellikleri ve tarih içindeki rolü unutulurdu.

Osmanlı tarihi süreçte hep Anadolu'da çıkan isyanlarla mücadele etmiştir; padişahların büyük çoğunluğu, (belki de veraset kaygısıyla) Türk ile evlenmemiştir. Sonuçta "etrak-ı biidrak Türk" diyerek ve hatta cesetlerini kuyulara doldurarak kendi köklerini aşağılamış, vergi ve asker toplama dışında işlevsizleştirmiştir. Bu işlevsizleştirme sunucunda ticaret, hukuk, maliye, (özellikle dış) siyaset gibi alanların azınlıklara terk edilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen, yukarıda da işaret edildiği gibi, işgal edilerek yok edilme tehlikesine maruz bırakılan bir toplumun en önemli dayanağı, değerlerinin koruyucusu kullandığı dil olmuştur.

Dil; bir yaşam tarzı biçimler, olaylara bakışı yönlendirir, ortak değerlerin, tercihlerin, duyguların ve davranışların (kalıplaşmış) taşıyıcısıdır¹. Konuşma dilinin böylesine çok yönlü ve çok farklı işlevsellik özelliğinin yaşam biçimiyle olan ilişkisi dikkate alınırca, Türkçenin bilim ve felsefe dili olarak kullanılması için çok güçlü gerekçelerin olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir.

Konuşma dili, elbette öncelikle bir iletişim aracıdır; fakat aynı zamanda o, düşünceye yeni ufuklar açmanın ötesinde ve dışında, bireysel ve toplumsal yaşamdaki davranış biçimlerinin, tercihlerin de belirleyicisi, koruyucusu ve taşıyıcısıdır. Türkçe bu özelliğini, tarihsel süreç içinde, hep sürdürmüştür.

Tevekkül, Anadolu insanının yaşam biçimidir; bu sayede her türlü zorluk karşısında ezilmiş fakat yok olmamış, direnebilmiş, yokluk içinde kıvrılırken halay çekebilmiş, türkülerinde acı ve hüznün ile coşkuyu birlikte yaşatabilmiştir. Bunların hepsinin taşıyıcısı, geleneklerini ve deneyimlerini barındıran dilden başka ne olabilir!?

Türkçe'nin çok önemli bir diğer özelliği, tarihi çok eskilere kadar giden bir dil olmasıdır². Ayrıca hayranlık uyandıracak kadar mükemmel bir gramatik yapısı vardır³. Gerçekten de Türkçenin gramatik yapısı, adeta hiç istisnası olmayan kurallara sahiptir; bu sebeple sentaktik

¹ Sayılı, A. (1978) Sunuş kısmı

² Karal, E. Z. (1978) özellikle Osmanlı Anadolu'sundaki serüveni ile ilgili geniş bir değerlendirme

³ Türkçenin kendine özgü son derece ilginç özellikleri ve birçok dilcinin Türkçe için söyledikleri için bkz Adalı, E., (2024) (S.1-22). Bunlar arasında en ilginçlerden birisi, David Cuthell'in "Türkçeyi sanki birkaç matematik profesörü bir araya gelerek oluşturmuş" anlamındaki sözleridir..

yapısının son derece sağlam (solid), mükemmel (perfect), kusursuz (sound) ve güçlü (strong) olduğu hemen görülür. O kadar ki, bir bilgisayar programı aracılığıyla hayret verici şekilde anlamlı yeni kelimeler türetilmektedir¹. Bilim ve felsefede yeni kelime türetmeye ve dolayısıyla ihtiyaç duyulan yeni kavramlar tanımlayabilme, böylece düşünceye yeni ufuklar açabilme olanağına fazlasıyla sahip Türkçe için gerekli olan, kendi dilini bilinçli bir şekilde sahiplenilen ve kullanan kişilerin ortaya çıkmasıdır.

¹ Adalı, E., (2024)

Kaynakça

- Adalı, E., (2024). *Türkçenin Mantığı*. Akademik Bilişim Vakfının Yayınları
- Erçetin, D. (2007). *B Harfinin 10.000 yıllık Hikayesi*. ISBN 978-9944-0063-0-9
- Fischer, S. R., (2023). *Dilin Tarihi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Galileo, G., (1954). *Dialogues Concerning Two New Sciences*. Dover Pub.
- Galileo, G., (1974) *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems*. University of California Press
- Karal, E.Z. (1978). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu* (ed. Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı). Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. Türk Tarih Kurumu Yay. XXIII Dizi/s.1
- Polat D. (2022), (Yayına Hazırlayan), K. Atatürk. Güneş Dil Teorisi. Etimoloji, Morfoloji ve Fonetik Bakımından Türk Dili. Alaca Yay.
- Sayılı, A., (1978). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe* (ed. Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı). Türk Tarih Kurumu Yay. XXIII Dizi/s.1
- Ural, Ş., (2025/26), "*Değilleme*" Kavramının (*Türkçenin Tarihi Geçmişi Dikkate Alınarak*) *Ontolojik ve Epistemolojik Açıdan İncelenmesi* (Bu yazı, 30-31 Ekim 2024 tarihinde Mantık Derneği ile Toplum ve Siyaset Felsefesi Derneği'nin işbirliğiyle Akdeniz Üniversitesinin ev sahipliğinde yapılan toplantıda sunulmuştur. 2025 veya 2026 yılında basılması beklenmektedir.)

Metinlerarasılığın Süperuzayında Parıldayan Anlam Galaksileri

Hasan AKAY¹

“Ey bendeki minik ışık, sakın ölme!..
Bütün galaksiler üstüne çökse bile!”²

Girizgâh!

Son üç yüzyılın en önemli sorunsallarından biri, yıldız kümesi gibi türevlerinin etrafını sardığı “anlam” kavramıdır. “Hayat” ve “hakikat”in adeta müteradifi olan “anlam”ın ve “anlamlı yaşama”nın ne olduğu sorusu, “Aydınlanmanın Ne Olduğu?” sorusundan daha çetin ve çok boyutludur. Üstelik “mutluluğun ve izzetli yaşamın kandili” olarak beş yüzyıl evvel imgeleştirilmiş ve tatbik edilmiştir.³ Batı’da makul birtakım kuramlar, yönetim tarzları ve disiplinlerarasılık yöntemleriyle birlikte ancak üçüncü boyutu irdelenebilen bu kavramın, yeni yüzyılda ilginç bir şekilde beşinci boyutta dönüştürülmüş bir çözümlene yöntemi olarak idrak edildiğini⁴ görüyoruz. O halde “anlam” kavramı, büyük hakikatler ya da büyük anlatılar denilen hususlarla ya da onların rafa kaldırılması operasyonu ile yakından alakalıdır ki Batılı akıl, bu konudaki yaklaşımı sadece kendine tahsis etme, tahsil etme ya da varoluşunun gereği gasp etme tavrı geliştirmiştir.

“Anlam”ın uç noktalarında parıldayan “anlama”, “anlamlandırma” ve -bilhassa Batı felsefesinin can simidi olarak sarıldığı- “yorumlama” sorunsalı, muhtelif kuramlarla onların bağımlısı bilimsel patentli yöntemler suretinde tezahür etmiş ve soyut boyut kazanmıştır. Kendini o kadar açık şekilde ortaya koymuş ve o kadar göz önündedir ki adeta yoktur. Pencerenin perdesi kesilen bir manzara gibidir. Ordadır, âdeta odur. “Âyîne-i pür-tâb-ı

¹ Prof. Dr., FSMVÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi.

² Hiba Abu Nada, “Ölmek Değil Sadece”, çev. Cüneyt Fatih Yaylacı, *Edebiyat Ortamı*, Mart-Nisan 2024, Sayı: 97, s. 4.

³ Taşköprüzâde’nin *Miftâhu’s-Sa’âde* ve *Misbâhu’s-Siyâde fî Mevzû’âti’l-Ulûm* adlı eseri, 16.yy.da bir bakıma bunu sorunsal olarak ele alıyor ve özgün bir tasnifle birlikte çözümünü ortaya koyuyor (Eser, oğlu Kemâleddin Mehmed Efendi tarafından *Mevzûâtü’l-Ulûm* adıyla Türkçe’ye tercüme edilmiştir. C.I-II, İstanbul 1313). Eseri göre: Mutluluğun anahtarı, şerefli yaşamın lambası, aydınlatıcı kandili “ilim”dir. (Yusuf Şevki Yavuz, “Taşköprüzâde Ahmet Efendi”, <https://islamansiklopedisi.org.tr/taskoprizade-ahmed-efendi>) Batıda henüz meseleleri ilimle çözümlene tavrı yok. Ancak 18.yy.da meseleleri bu şekilde çözmeye yöneliyorlar. Tahsin Görgün’ün demesiyle, “Batıda şu arayış var: Biz de galiba Müslümanlar gibi kendi gayretimizle bir şeyler başarabilir miyiz? “Aydınlanma”nın içeriği budur. İşin ilgin tarafı şu, bir asır sonraya geçtiklerinde söyledikleri şey şu: Sadece biz insanız!” (Tahsin Görgün, “İslam İlim Geleneğinin Teşekkülü”, Esenler Kültür Sanat Programı, 11 Ocak 2024; <https://www.youtube.com/watch?v=mK8ljpeJe3w/14.10.2024>)

⁴ Osmanlı’nın bilinci şuydu: “İ’lâ-yı kelimetullah” ideali, “emr-i bilma’rûf nehy-i ani’l-münker” tavrı, “nizâm-ı âlem” ve nihayet “Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi”. Bu noktada “anlam”, “marifet” ve “hikmet”le yakından alakalıdır. Küresel güç de, Osmanlı gibi, “Biz olmazsak alem çöker” anlamında, “Tanrının bize verdiği vazifeyi yapıyoruz: Yeryüzündeki düzeni korumak!” diye biliyor. Yeryüzünü **üsler galaksisine** dönüştürüyor, bu yüzden!

mücellâda nihân”¹ olan şey gibi! Meselenin kalbi de tam olarak budur... (Bu noktada “anlam”a ya da “anlamın çözümlenmesi”ne ilişkin ışığın ya da aydınlanmanın kaynağının ne olduğu veya nereden geldiği sorunu kendini göstermektedir. Krizin esası bu yaklaşım tarzlarında saklıdır. Hangi kaynağa dayalı ilke veya ölçütlerin anlamın keşf ve ihyasına zemin teşkil edeceği son derece önemlidir).

Önceki iki yüzyıla kadar zihinlerin ve nazariyelerin mevcut olarak kabul ettiği “anlam”ı -hattâ anlamın anlamı”nı²- bulmak, keşfetmek, açmak ve takdim etmek bilim adamının, araştırmacının, eleştirinin işi iken, sonraki yüzyıl “anlamsız”lığın keşfine girişti ve tüm yöntemlerle onu bulup gösterme macerasını yaşadı, nihayet “anlam”ın yokluğu ve “anlamın anlamının yokluğu”nu bulmak, dolayısıyla, tek veya mutlak bir kimlik/ hüviyet gösteremeyen “parça parça edilmiş öz anlam”ın her bir parçasını, “maksatlı yorumların da katkısıyla- ayrı birer anlammış gibi gösterme noktasına gelindi. Bu, “anlamı yoklama” manevrasından “anlamı yoksama” maksadına geçiş demektir. Sonunda olan oldu: “Kendi cübbesi içinde **anlam** yok oldu!” Buna “anlamın ışınlanması” da diyebiliriz.³

Son yüzyıl söz konusu durumu karşılamak üzere ucu nihilist bir anlayışa yaslanan “çoklu anlam” kuramları üretti. Öncekilerin zemin olarak kabul ettiği kaynak ve ilkelerin ayağını kaydırıldı ve zeminsiz bir boşlukta düşünce asılı kaldı. “Ne olsa gider!” anlayışının sonuna kadar gitti!.. Bunlar itibari laflar değil, bilakis en ciddi felsefe ve sanat adamları tarafından itibarlı görülen ve gösterilen kavramsal ve metodik yaklaşımlardır. Hangi zihniyetin hesabına yatırılacaksa o bağlamda tecessüs faaliyeti gösteren maksatlı sistemlerdir ve bir üst sistemin istemlerinden (sistemsel süperuzaydan) bağımsız hareket etmezler.

Her bir kuram da kendine bağlı yöntemlerle birlikte bir anlam atmosferi, anlam zamanı ve makro düzeyde bir gösterge olarak anlam dünyası, nihayet bir semantik galaksi oluşturur. O bakımdan, anlam keşfetme, üretme ve yorumlama mekanizmalarını birer hermönetik galaksi olarak görmek de mümkündür, tabi daha ötesini de hesaba katmak şartıyla. Yani galaksilerin diğerleriyle iletişimi, bağlantıları vardır ve hep birlikte oluşturdukları büyük sisteme bağlıdır. Ve bu ana kavram (“Anlam”), tüm galaksilerin *döne döne* varmaya çalıştıkları bir yer olduğu

¹ Neşâtî'nin “Gazel”inden bir dize. “Görünürlüğü o derece yok ettik ki parlak aynada sır olduk” diyor. Dizeyi, anlamı örterek açmak için bir metinlerarası imkân olarak kullandık. Anlam görünmezlik boyutunda görünüyor artık (ama gören göz için, diğerleri için yok!).

² C.K. Ogden – I.A. Richards, *The Meaning of Meaning* (Anlamın Anlamı: Dilin Düşünce Üzerindeki Etkisi ve Sembolizm Bilimi Üzerine Bir Çalışma), Harvest/HBJ 1989. Ayrıca bkz. Arapça’ye tercümesi ve bir ikinci ciltle eleştirisi: *Ma’ne’l-Ma’nâ*, trc. Kiyân Ahmed Hâzım Yahya, C.1; el-Lügatü Beyne’d-Delâle ve’t-Tadlil, C.2, . // Burada “anlam”ın büyük harfle ve küçük harfle yazılmanın ayırıcılığına varılması gerekiyor. Onların “Anlam” şeklinde büyük harfle yazdıklarını biz “mânâ” kelimesiyle karşılıyoruz. Arapçadaki “*manânun* mânası” da “maksat” kavramıyla karşılanabilir.

³ Edebiyatta ve belâgatta bu eylemin söz ve anlam sanatı denen yöntemleri vardır ki hemen her çağda denenmiştir. Bu, metafor, mecaz meselesidir. Bir şeyin yerine başka bir şeyi yerleştirmek ve o şeyi “başka bir şey OLARAK” görmek ve göstermek” tekniğidir ki usta yazarlarda bir strateji gibi işletilmektedir. İstiare ustaları bunu sanatlarının işletim sistemi olarak kullanmaktadır. Bir de bir metnin başka bir metin içine - bazı değişiklik ve dönüştürümlerle- yerleştirme” faaliyeti de bu maksada tevaccüh eden sanatsal, düşünsel, poetik, politik, psikolojik taktiktir. (Bu hususta *Gıyabında Yerinelere, Kaybolan Göstergelere*’e bakılabilir)

gibi, büyük kavramların da o çapta işlev gören bir sıfatı veya ön eki mevkiindedir. Soyut ya da somut kavramların özünü sorgulamaya ve keşfetmeye geniş imkân hazırlar. Örneğin: *Hakikatin anlamı, insanın anlamı, hayatın anlamı, varlığın /varoluşun anlamı, aşkın anlamı, özgürlüğün anlamı, eşitliğin anlamı, kültürün ve medeniyetin anlamı, ölümün ve ötesini anlamı, anlamın anlamı* gibi..

Modern ve Modernötesi tüm kuramların hedef olarak benimsedikleri hususlar, ulaşmak istedikleri hedefler, maksatlar, gayeler özel stratejilerle, hilkatlerine /üretim amaçlarına uygun yöntemsel yapı(m)larla gerçekleştirilirler. Başka bir deyişle, tüm galaksilerin ulaşmak için çırpındıkları yer nasıl “arş” ise, tüm kuram ve yöntemlerin (ki her biri hemen daima bir yorum imkanından ibaret izafi bir nazariye veya teoriden ibarettir) ulaşmak istedikleri bir gaye, büyük resmi görebilenlerin fark edebilecekleri bir menzil ve “esas mânâ” söz konusudur. Aslolan da, hangi alanda olursa olsun bu “mânâ”yı ortaya çıkarmaktır.

Anlamaların etrafında devrana girdikleri bu “mânâ”yı nerde nasıl bulacağını nitelikli okur ya da eleştirmen bile/bilir. Cümle yöntemler sadece bir enstrümandan ibarettir. Ve hakikat daima yöntemden önce ve önceliklidir. Hakikat vardır demek, anlam vardır demektir. Yokluğun bile anlamı olduktan sonra yokluğun yokluğunun bile bir manası olduğu yadsınamaz. Aslolan bulmaktır.

Şairin, “Secdelerdeymiş Allah/ *Bulmak alınma düştü*”¹ deyişi gibi. Olan’ı bulmanın yolu yöntemi, kuramı ya da enstrümanı kendi içinde bir âlemdir ve merkeze bağlıdır. Merkez fikrini yıktığı söylenen felsefenin de merkezsizliği soyut merkez haline getirme manevrasını artık fark etmeyen kalmamıştır. (Sistem diye bir şey yok diye haykıranın, önceki yüzyılda “dinlerin çağı geçmiştir” deyip de yeni bir din ihdas ederek kendini ilahlaştıran “Elif’in Öküzü” değildi!) Mesele, neyin ne olarak görüldüğü ve bu görüş mantığını ve mekanizmasını deşifre ederek maksatlı anlamı ortaya çıkartacak yöntemin bulunup bulunmaması, tercih ediliğp edilmemesi, bilerek teğet geçilmesi ya da bile bile tatbik edebilme bilimsel cesaretinin gösterilmesi, yani bilim ahlâkı meselesidir.

Semantikle Hermönetik, Yapısalcı mantıkla Yapısökümcü mantık ve Metinlerarasılık sarkacında gidip gelen ve bir türlü dur durak bilmeyen “Öz Anlam”ın macerası, bir niyet, maksat ve irade beyanı, nihayet bir zihniyetin işletim sistemine râm olma macerasıdır. Yaşadığını ya da yazdığını bu maceranın künhüne vakıf olarak ortaya koyanlar, kuramlara kulluktan ya da küresel ve dijital ağlara kölelikten kendilerini kurtaran gerçek bilim insanları ve üstatlardır. Yazdıkları ve konuştukları sürece onları takip ececeğiz.

¹ Behçet Necatigil, “Akşamlar, Savaş Sonu”, *Oluş*, sayı: 10, Mart 1939.

Bundan sonra meselenin ayrıntılı izahına geçilebilir. Ama bunun için her halde başka bir zaman veya zemin gerekir. Meselenin fragmanlar halinde arzına izin verilirse, başka; o da bir imkân olarak kullanılabilir. Belki sadece bir misâl olmak üzere, Gazzeli genç bir şairenin en son yazdığı şiirin bir beyti üzerinde konuşabiliriz.

Gazzeli genç şehit şaire Hiba Abu Nada, “Ölmek Değil Sadece” başlıklı şiirinde şöyle diyordu: “*Ey bendeki minik ışık, sakın ölme!..*

Bütün galaksiler üstüne çökse bile!”¹

Şiirin devamında bu dileğin şöyle bir cevabı yer almaktadır:

“Bendeki minik ışık, dedi ki: / Gir kalbime, huzur içinde / Hepiniz girin haydi içeriye!”

Bu ifadelerin anlamı nedir?

Hangi kuram ve yöntem buradaki asıl anlamı açığa çıkartabilir veya yeniden üretebilir? Bu ifadeler, bağlam ve semantik zemin dikkate alındığında, *yanlış anlam galaksilerinin saldırısına karşı şehitlik bilincinin göstergesi ve kanıt belgesidir*. Şehitlerin ruhu nûrdan giysiler içinde yükselir çünkü. Farklı yorumlara da imkân tanıyan metin, o yüzden, esas anlamı yani “mânâ”yı (kastedilen öz anlamı) ortadan kaldıramaz. Ayrıca başka yöntemlerle de sağlaması yapılabilir.

Bu dizeler aslında Mutlak Metin merkezli yöntemle daha kolay çözümlenebilir. Çünkü dizelerde âyetlere² incelikli bir gönderme yapılmaktadır. (Zaten bütün insanlığı ilgilendiren “öz anlam” çözümlenmeleri için Mutlak Metn’e danışmak şart değil mi? Onun dışındaki tüm metinler ancak “yorum”un süperuzayında geçerlidirler. Batı aklının ve zihniyetinin “mutlak anlam”a ulaşması imkânının olmayışı da bu yüzdendir. Kuramların ışığı var, ama nûru yok. “Basiret başarı”na ihtiyaçları var. “Gözde gören” ne ise, kuramla kurulan da odur. Kur’an’la kurulan bağlantı, her halde “anlam”ı sağlayan bağıdır. “*Allah’ın ipine sınıksız sarılın!*”³ âyeti, hayatın esasına ilişkin öz anlamın göstergesi ve delilidir.

Anlam galaksilerinin varmak istediği arş da odur.

O yüzden her anlama faaliyeti metinsel bir miraçtır

(Şiirin, metin okumanın, anlamlandırmanın, yorumlamanın miracı!) Öyleyse bu miracın vasıtası, ‘burak’ gibi olmalı. Yoksa hakikate, güzelliğe ya da anlama ulaşamaz. [Servet- Fünûn şairi Cenab, bu durumu fark etmiş ve yüzyıl önce bir poetik faaliyet imgesi olarak (“mi’râc-şi’r”⁴ şeklinde) kullanmış, sanatçının kutsal kavramlar sayesinde gerçekleştirdiği faaliyetin

¹ Hiba Abu Nada, “Ölmek Değil Sadece”, çev. Cüneyt Fatih Yaylacı, *Edebiyat Ortamı*, Mart-Nisan 2024, Sayı: 97, s. 4.

² Fecir sûresi 89/27-30. “*Ey imanın huzuruna kavuşmuş insan! Sen O’ndan hoşnut, O da senden hoşnut olarak Rabbine dön. Böylece has kullarının arasına sen de katıl. Cennetime gir!*” (<https://www.kuranvemeali.com/fecr-suresi/27-ayeti-tefsiri>)

³ Âl-i İmrân sûresi 3/103. Elmalılı meali: “*Topunuz bir Allah ipine sınıksız tutunun, birbirinizden ayrılmayın ve Allah’ın üzerinizdeki ni’metini düşünün, sizler birbirinize düşmanlar iken o sizin kalplerinizin arasında ülfet husule getirip yanaştırdı da ni’meti sayesinde uyanıp kardeş oldunuz, hem sizler ateşten bir çukurun tam kenarında bulunuyordunuz da o tuttu sizi ondan kurtardı, şimdi böyle size âyetlerini beyan ediyor ki Allah’a doğru gidebilirsiniz.*” (<https://www.kuranvemeali.com/aliimran-suresi/103-ayeti-meali>)

⁴ Cenab Şahabeddin, “Cevâbin Cevâbi- İsmail Habib Bey’e”, *Güneş*, sayı: 6, 15 Mart 1927; H.Akay, *Sevet-i Fünûn Şiir Estetiği*, 2.b., Şule yayınları İstanbul 2020, s. 460-461.

yine bu yolla anlaşılabilirliğini ifade etmiştir. Tavsiyesi şudur: “*Mi'râc-ı şî'r için burak-ı ilhama binelim: Fakat saçlarımız ateş püsküren benliğimizin kıyruğuna bağlı olmasın ve alevler içinde kamaşan gözlerimiz yuları elimizden kaçırmasın.*”¹] Buradaki “burak” yerine objektif kuram ya da yöntem kavramını yerleştirebiliriz. *İlham burakına binerek bir çeşit şiir mi'racını gerçekleştirme* tasavvurunda, şiirin mücerret güzelliğe götürecektür bir tür vasıta olduğu fikri olduğu gibi her şeyin kendisiyle karşılanabildiği bir kavram olan metnin somut ya da soyut mânâsına, hakikatine (gayesi her ne ise ona) ulaşabilmesini sağlayacak vasıta da yöntemdir. Ama hangisi? İşte bu da nazari ve kültürel boyutta irade, niyet ve zihniyet meselesidir.

¹ İlk bakışta divan şiirinin mazmunlarıyla karşılaştığımızı zannettiren bu imajlarda, yakından bakıldığında, kültürel ve dinî kavramlar yanında, Batılı bir tasavvur ve düşünüşün de izleri görülmektedir. Dinî kavramların şiir sanatıyla ilişkili kavramlar üzerinden yeni terkipler oluşturacak tarzda kaynaştırılması, şairin “Derviş” ve “Münâcât I-II-III” gibi şiirlerinde açıkça görülen bir estetik tutumdur. Şair dinî, metafizik alanla alakalı kavramları estetik ve dünyevî bir özle doldurmak, hayatının gayesi haline getirdiği sanatı (şiiri) kutsallaştırmak istemektedir. Şairin, *ilham burakına binerek bir çeşit şiir mi'racını gerçekleştirme* tasavvurunda, şiirin mücerret güzelliğe götürecektür bir tür vasıta olduğu fikri yatmaktadır.

Türk Dili Tarihine Göstergelikle Bakmak

Murat ELMALI¹

Tarih, tarihi yapanlar kadar tarihi yazanlar tarafından oluşturulur. Dilin mucidi insanoğlu dilin imkânlarından sonuna kadar yararlanmasını da bilmiştir. Dil ile düşünce arasında öncelik sonralık tartışması bir yana bu iki kavram kuvvetle muhtemel hep birlikte var olmuştur. Dili kullanan, dolayısıyla düşünen insanoğlu doğal göstergelerin farkına varır varmaz kendi göstergelerini de oluşturmaya başlamıştır. İşte o gün belki de tarih yazıcılığının ilk günü olmuştur. Önce resimlerle göstergeleri ifade eden insanoğlu kendi kişisel ya da küçük topluluk tarihini mağara duvarlarına yansıtmaya başlamıştır. Binlerce yıl öncesinde, daha yazı dili ortada yok iken av sahneleri ile insanlık tarihi yazılmaya başlanmıştır. Avcılık ve toplayıcılıkla yaşam mücadelesi veren o dönem insanının en büyük düşmanı, aynı zamanda dostu, ilgisi, alakası doğa ve doğadaki canlılardır şüphesiz. Doğal olarak o dönem insanının gündemini de doğa ve doğadaki canlılar oluşturmuştur. Bu canlılar, görsel göstergelerle insanoğlunun tarih kitabının ilk sayfalarında yerini almıştır.

Bu göstergeleri kullanan insanlar tarihi de yazmaya başlamışlardır. Görsel göstergeler yerini yazılı göstergelere bıraktığında insanoğlu hem tarih yapmaya hem de tarih yazmaya devam ediyordu. Yazılan tarih bazen geçmişte yaşanılardan farklı da olsa geriye kalan yazı oluyordu. Çünkü insanoğlunun yazı ile birlikte keşfettiği en önemli şeylerden biri de tarihi yazmaktı.

Tarih yazmak, kimi zaman tarihin kendisinden bile önemlidir. Çünkü yazı ile sadece tarihî bilgiler aktarılmamakta bir bilgi, kültür, şuur ve hatta varlık zinciri de oluşturulmaktadır. "Varlık" kavramı ile "var olma", "ben de varım" düşüncesi taşlara, papirüslere kâğıtlara nakşedilmektedir. Bütün bunlar hep ve her zaman dil ve dilin kodları ile hayata geçirilmektedir.

Dil; tarihin başlangıcı, yürütücüsü, gelecek nesillere taşıyıcısıdır. Bugün kullandığımız dil göstergeleri sadece bugünün değil derin bir geçmişin de izlerini barındırmaktadır. Dilin kendisi tek başına bir tarihtir. Dil göstergelerinin her biri ise tarihin bir sayfası, bir parçasıdır. Dil

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, melmali@istanbul.edu.tr

tarihinin en eski konuşurlarından olan Türkler dünya tarihinin hem oluşmasında hem de yazılmasında "ben de varım" diyen milletlerden biri olmuştur.

Asya'nın en önemli halklarından olan Türkler 7. yüzyıla kadar bu coğrafyada oluşan tarihin bizzat merkezinde yer almışlardır. Bu yüzyıldan sonra da kullanmaya başladıkları yazı dilleriyle tarih yapmak kadar yazmanın da önemini fark etmişler ve kendi yazı dilleri ile dünya tarihine ilk notları düşmeye başlamışlardır. Kullandıkları yazı dilleriyle, kendinden önce konuşulan dilin tüm kültürel izlerini taşımışlar ve bu izlerin günümüze kadar ulaşmasını sağlamışlardır.

Yazıtlarla başlayan Türk Dili tarihini oluşturan metinlerin tarih, dil, kültür ve pek çok konuda bize söyleyecekleri vardır. Tarihî metinler çok değerli hazinelerdir. Bu hazinelerin kapısı her aralandığında yeni bilgilere ulaşılmaya devam edilmektedir. Bu bilgilere ulaşmak elbette bu metinlere farklı ve yeni bakış açıları ile yaklaşmakla mümkün olmaktadır. Bu metotlar araştırmacılara yeni ufuklar açmakta ve daha önce edinilen bilgilere yenilerini katma imkânı sunmaktadır. Tarihî metinler yeni metotlarla bir bütün olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte bu metotlar metinlerde yer alan, içinde çok derin bilgiler barındıran ve millî kimliği yakından ilgilendiren sözleri, sözceleri, ifadeleri de ayrı ayrı değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Anlam üretimini incelemeyi amaçlayan disiplinler arası ve ötesi bir araştırma alanı olan göstergebilim, geçmişten günümüze kadar yazılan her metni anlamak için bir yol haritası çizmiştir. Bir metin içinde var olan anlamlı dizgeleri göstergeler aracılığıyla okumak, kodları anlamlandırmak, dizi, dizim, metafor ve metonimi ile metinler arası ilişkileri değerlendirmek, ima edilen anlamların altında yatan ideolojiyi ve kültürü arama yaklaşımlarıdır (Parsa-Olgundeniz 2014:1). Bu arayışla, göstergeler dünyasında yaşayan ve göstergeleri kavramaya çalışan insanoğlu elindeki yol haritası ile sadece yaşadığı andaki gösterge dizgelerini değil geçmişten günümüze uzanan; geçmişe dair pek çok anlamı, ideolojiyi ve kültürü içinde barındıran dizgeleri de okumaya çalışmaktadır.

Okuma, anlam ve anlamlandırma; göstergeler yolculuğunun başlangıç noktası olsa da bu yolculuk uzun ve daima süregiden bir yolculuktur. Bu yolculuğa geçmişteki pek çok insan çıkmış ve kullandıkları yazı dili ile yolcuğa dair notlar düşmüşlerdir. İnsanlık tarihinin bu notları tarihî metinleri dolayısıyla dil tarihini meydana getirmiştir. Tarihî metinleri oluşturan notları okumak onları oluşturan göstergeleri ve göstergeler dizinini çözmekle daha mümkün olacaktır. Göstergebilimin çizdiği yol haritası tarihî metinlerde yer alan notların anlaşılmasında ve anlamlandırılmasında çok önemli bir role sahiptir.

Bugün daha sistemli ve izlenebilir bir metot hâlini almış olan yazınsal göstergebilim, farklı alanlarda uygulama alanı bulabildiği gibi esas alanı olan yazınsal metinleri daha anlaşılır kılmaya devam etmektedir. Tarihî metinlerin "Yazınsal Göstergebilim" açısından ele alınmasıyla ortaya konacak olan örnek çalışmalar ile yazınsal göstergebilim metodunun tarihî metinlere uygulanabilirliği hakkında fikir sahibi olunacaktır.

Tarihî metinler, Denis Bertrand'ın, Greimas'ın anlamın üretim süreci tasarısından hareketle ortaya koyduğu üç aşamalı çözümleme süreci doğrultusunda ele alınarak metinlerin göstergebilimsel yapısı ortaya konulabilmektedir. Bertrand'ın bu çözümleme süreci *Söylemsel Yapı, Anlatısal-Göstergesel Yapı ve Derin Yapı* biçiminde ilerlemektedir (Bertrand 2000'den akt. Kalelioğlu 2020: 85). Aşağıda her yapı için Türk Dili tarihinin en önemli eserleri üzerine yapılmış göstergebilimsel çalışmalardan örnekler verilmiş ve bu yapılar anlatılmaya çalışılmıştır.

SÖYLEMSEL YAPI

Metnin içeriğinin her yönüyle ele alındığı söylemsel yapıda ilk olarak yapısal bir çözümlemenin temelinde yer alan anlatıdaki kişiler ve onların izleksel rolleri, zaman ve uzam ortaya konulmaktadır.

Kişi

Anlatılar için kişiler oldukça önemlidir. Bu kişilerin gerçek hayatta bir karşılığı olup olmadığına bakılmaksızın anlatılar kişiler etrafında şekillenmektedir. İnsana ait bir işlev, eylem ya da ayırt edici bir özelliğe rastlanabilmesi için anlatılarda kişilerin olması neredeyse zorunludur. Anlatının gerçek dünya ile arasında bir köprüdür. Bu köprü olmadan anlatı birçok açıdan eksik ve anlamsız kalacaktır. Bundan dolayı anlatı kişileri; söylem düzeyinde fiziki görünümleri, ayırt edici özellikleri, ruhsal yapıları ve sosyo-kültürel durumlarıyla anlatılarda yer alır ve okurun karşısına çıkar (Kalelioğlu 2020: 102). Türk Dili tarihinin yapı taşlarından Altun Yaruk'taki *Kuotau Bey* anlatısı, Budizm inancı içerisinde yer alan bir günahın işlenmemesinden (canlıları öldürmemek) hareketle Budist inanış içerisinde çok önemli yeri olan Altun Yaruk isimli sutranın çoğaltılması üzerine kurgulanmış bir anlatıdır. Anlatıda hem kişiler hem yaşananlar Budizm'e inanan kişiler tarafından kabullenilebilecek durumlardır. Anlatı bu yönüyle Budist inanış ile gerçek hayat arasında köprü kurabilecek bir anlatıdır (Elmalı 2022b: 54-56):

| Kişi | Betisel özellikler | İzleksel Roller |
|------------------------------------|---|--|
| Kuotau Bey | Eli açık, öldürücü (katil), öldükten sonra dirilen, gafil, korkmuş, pişman, davalı, tövbe-kâr, adak adayan, adağını yerine getiren. | Kızının düğün yemeğinde pek çok canlıyı öldürten, bunun için vadesinden önce ölüp sonra tekrar dirilen, ölüm hâlindeyken yaptıklarından pişman olan, pişmanlığından dolayı “altın renkli, parlak, ışıltılı yüceltilmiş öğreti hükümdarı” adlı öğreti kitabını yeniden yazdırmaya niyetlenip bunun için adak adayan, günahlarından dolayı sorgulanırken bu adağından dolayı affedilip tekrar insan varlığında hayat bulan İnçü şehrinin beyi. |
| Cenaze merasiminde bulunanlar | Hüzünlü, şaşkın, korkmuş, hayret içinde olan, aydınlanan. | Kuotau Bey’in ani ölümü, dirilip karşılmasına çıkması ile sarsılan, Bey’in hikâyesini dinledikten sonra hayrete düşen ve onunla beraber öğreti kitabının önemini kavrayan eş, dost, akraba ve aile üyeleri. |
| Kırbaç tutan şeytan | Emre amade, sert, kaba, güçlü, akıl verici | Başlarında bulunan Mavi Elbiseli Bey ile Kuotau Bey’i alıp sorgulanması için ölüm tanrısının huzuruna götürülen, yolun yarısında Kuotau Bey’e öğreti cevherini yazdırma fikrini veren şeytanlardan biri. |
| Kement tutan şeytan | Emre amade, sert, kaba, güçlü, akıl verici | Başlarında bulunan Mavi Elbiseli Bey ile Kuotau Bey’i alıp sorgulanması için ölüm tanrısının huzuruna götürülen, yolun yarısında Kuotau Bey’e öğreti cevherini yazdırma fikrini veren şeytanlardan biri. |
| Çuval tutan şeytan | Emre amade, sert, kaba, güçlü, akıl verici | Başlarında bulunan Mavi Elbiseli Bey ile Kuotau Bey’i alıp sorgulanması için ölüm tanrısının huzuruna götürülen, yolun yarısında Kuotau Bey’e öğreti cevherini yazdırma fikrini veren şeytanlardan biri. |
| Mavi Elbiseli Bey | Diğer üç şeytanın amiri, atlı, okuyucu, elçi, sert, kaba, | Kuotau Bey’i almaya gelen şeytanların başında bulunan, Bey’e neden erken öldüğünü ve suçlarını kâğıttan okuyan şeytan. |
| Düğün yemeğinde öldürülen canlılar | Maktul, davacı, çaresiz, sert bakışlarla davalıyı kollayan, koyun, domuz, kaz, ördek, tavuk ve benzeri hayvanlar. | Bir önceki varlıklarında işledikleri kötü amellerden dolayı hayvan varlığında doğan, borçlarını ödemek için gereken zaman tamamlanmadan Kuotau Bey tarafından öldürülen, bu yüzden ikinci kez yine hayvan varlığında doğma tehlikesi ile karşı karşıya oldukları için iş tanrısına şikâyetinde bulunan ve Kuotau Bey’in öğreti cevherini yazdırmayı vaat etmesiyle insan varlığında doğan canlılar |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Ölüm tanrısı/Yama | Baş köşede oturan, hâkim, günahkârların korkuyla önünde sıraya dizildiği, korkutucu, adil, tembihte bulunan | Günahkârların önünde boyunlarından zincirlenmiş, elleri ayakları tümten bağlanmış hâlde sözlerini söyleyip ricada bulunmak için yalvarmalar, feryat figan etmeler, inlemelerle (sırada) beklediği, önünde bekleyen bu canlıları yargılayan, gerektiği gibi kararlar veren ve Kuotau Bey'i vaadini gerçekleştirmesi için azat eden tanrı Ramarāja. |
|-------------------|---|---|

Anlatı kişilerinin birbirlerine olan etkileri belirli karşıtlıklar çerçevesinde incelendiğinde, bu kişilerin betisel özellikleri sayesinde anlatıcının okura sunduğu kişilerin nasıl bir şekilde okurun önüne getirildiği daha açık bir şekilde anlaşılabilir. Bununla birlikte "olumlu/olumsuz", "hem olumlu/hem olumsuz" ve "ne olumlu/ne olumsuz" karşıtlıkları çerçevesinde anlatı kişilerinin temel anlatı kişisi olan Kuotau üzerindeki etkilerini değerlendirmek de mümkün olmaktadır (Elmalı 2022b: 59):

| Karşıtlık değerler | Olumlu/Olumsuz | Hem olumlu hem olumsuz/ Ne olumlu ne olumsuz |
|------------------------------------|----------------|--|
| Anlatı kişileri | | |
| Cenaze merasiminde bulunanlar | -/- | -/+ |
| Kırbaç tutan şeytan | +/+ | +/- |
| Kement tutan şeytan | +/+ | +/- |
| Çuval tutan şeytan | +/+ | +/- |
| Mavi Elbiseli Bey | +/+ | +/- |
| Düğün yemeğinde öldürülen canlılar | +/+ | +/- |
| Ölüm tanrısı | +/+ | +/- |

Zaman

Anlatılarda, anlatıyı belirli sınırlar içine yerleştirecek zaman kavramı her zaman söz konusu değildir. Anlatılarda yer alan sözlerden hareketle anlatı zamanı kurgulanmaktadır. Her anlatıda olduğu gibi bu anlatıda bir çizgisellik ve zaman sıralaması vardır. Bu zaman sıralamasını, örnek anlatının öznesi Kuotau'nun dönüşümlerinden hareketle belirlemek mümkündür (Elmalı 2022b: 60-61):

| Zaman | Betisel Özellikler |
|-------------------------------------|---|
| Kuotau'nun şehrin beyi olduğu zaman | Hintçe öğreti kitaplarının tamamıyla anlaşılacak Çin diline çevrilmediği ve yine bu öğretinin cevherinin Çin dilince tamamlanıp da iyice, geniş (bir alana) yayılmadığı dönemler; zenginlik, iktidar, güç, hastalık |
| Kuotau'nun ölü olduğu zaman | Üç günlük bir zaman, korku, endişe, sıkıntı, yalvarma, sorgulama, yargılama |
| Kuotau'nun tekrar dirildiği zaman | Şaşkınlık, korku, hayret |

Anlatıdaki bu zaman dilimlerinin karşıtlıklarla incelenmesi, temel anlatı kişisi olan Kuotau ve anlatının diğer oluşturucu öğeleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemlidir (Elmalı 2022b: 60-61):

| Karşıt Değerler | Olumlu/Olumsuz | Hem olumlu hem olumsuz/ Ne olumlu ne olumsuz |
|-------------------------------------|----------------|--|
| Zaman | | |
| Kuotau'nun şehrin beyi olduğu zaman | -/+ | +/- |
| Kuotau'nun ölü olduğu zaman | +/+ | -/- |
| Kuotau'nun tekrar dirildiği zaman | +/- | + /- |

Uzam

Kişi, zaman ve uzam, bir anlatıyı bütünleyen parçalardır. Anlatı bu üç unsurla anlam kazanır ve okurun karşısına çıkar. Yazarın, kişileri anlatıda yerleştirmesi için onların üzerinde yaşayacağı bir dünyaya ihtiyacı vardır. Bu dünyanın sınırları bir anlamda anlatının ve anlatıdaki kişilerin de sınırlarıdır. Anlatıyı boşluktan, kişileri belirsizlikten kurtaran uzam anlatının dekorudur (Elmalı 2021b: 126). Anlatılarda uzam kişilerin kaderini tam olarak belirlemese de anlatının ana temasına ve ana kahramanına etkide bulunmaktadır. Bu etkilerin belirlenmesi anlatının söylem yapısının ortaya konulmasında oldukça önemlidir (Elmalı 2022b: 63):

| Karşıt Değerler | Olumlu/Olumsuz | Hem olumlu hem olumsuz/ Ne olumlu ne olumsuz |
|-----------------|----------------|--|
| Uzam | | |

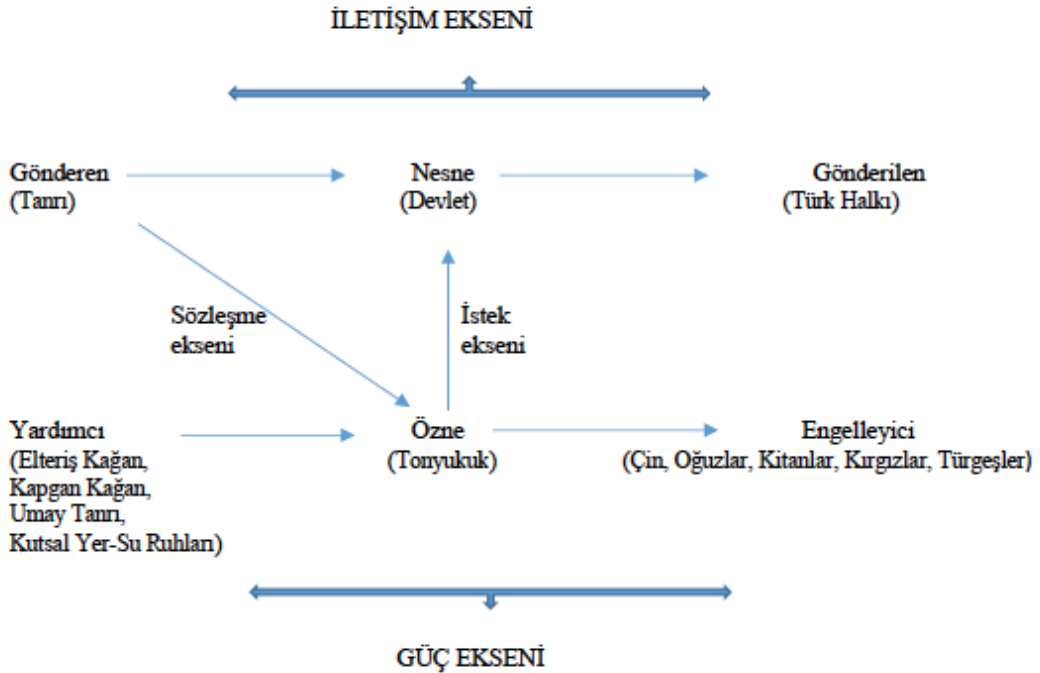
| | | | |
|------------------------|-----|--|-----|
| Kuotau'nun evi | +/+ | | +/- |
| Yol | +/+ | | +/- |
| Ölüm tanrısının huzuru | +/+ | | +/- |
| Şöstiksi manastırı | +/- | | -/- |

ANLATISAL-GÖSTERGESEL YAPI

Anlatıların anlatısal göstergesel yapısının ortaya konulması aşamasında, anlatılarda yer alan eyleyenlerin tespiti ve bu eyleyenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmak için eyleyenler şemasının gösterilmesi gerekmektedir.

Eyleyenler şeması; özne, nesne, gönderen ve diğer öğeleriyle bir anlatının dilbilgisel yapısını gösterir. Bu yapı evrenseldir ve bir 'arayış'ın olduğu tüm anlatılarda geçerlidir. Göstergebilimci; bir romanı, hikâyeyi okumasa bile kendisine sunulan eyleyenler şemasına bakarak o anlatıyı özetleyebilir. Bunun için eyleyenler şemasındaki okları ve bu şemadaki eyleyenleri takip etmesi yeterli olacaktır (Tanyeri 2021: 82).

Türk Dili tarihinin ilk yazılı metinlerinden olan Tonyukuk anlatısının temel anlatı izlenesinde eyleyenler şu şekilde karşımıza çıkar (Elmalı 2021a: 274):



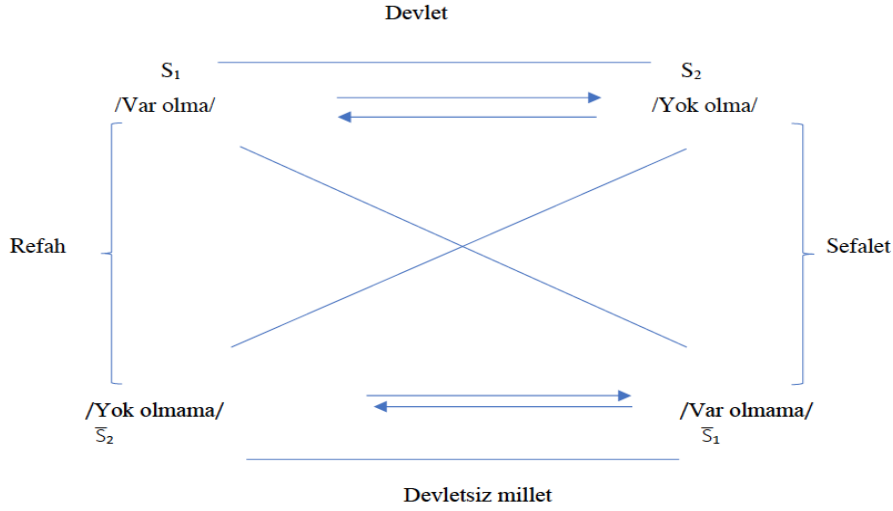
Gönderen Tanrı, özne Tonyukuk'tur. Öznenin ulaşmak istediği nesne devlet'tir. Özneye yardım edici eyleyenler Elteriş Kağan, Kapgan Kağan, Umay Tanrı, Kutsal Yer-Su Ruhları'dır. Engelleyiciler Çin, Oğuzlar, Kitanlar, Kırgızlar, Türgüşler'dir. Gönderilen ise Türk Halkı'dır. Bu anlatının anlatı izlencesinin çözümlenmesinin son iki aşaması dikkate değerdir: Özne, "Çin, Oğuzlar, Kitanlar, Kırgızlar, Türgüşler" in bütün engellemelerine rağmen nesneye ulaşır: [54 (D 4)-56 (D 6)] "Elteriş Kağan başarmasaydı, onu takiben ben kendim (de) başarmasaydım ne devlet ne de halk olacaktı. Başarılı olduğumuz için devlet devlet oldu, halk da halk oldu." Bu aşama edim aşamasıdır ve özne yapmak kipliği içerisindedir. Son aşama yaptırım aşamasıdır. Bu aşamada öznenin ediminin bir değerlendirilmesi ve inandırma söz konusudur: [56 (D 6)- 58 (D 8)] "Ben yaşlandım. Kocadım. Herhangi bir ülkede, hakanlıkta, halkın başında benim gibi (bir vezir) varsa ne gibi dertleri olacaktı ki? Türk Bilge Kağan döneminde bunları yazdırttım. Ben Bilge Tonyukuk...", [61 (K 3)-62 (K 4)] "Elteriş Kağan (ve ben) Bilge Tonyukuk başarılı olduğumuz için, Kapgan Kağan Türk Sir halkını geliştirdiği için Türk Bilge Kağan Türk Sir halkını, Oğuz halkını besleyip yaşar (...)."

DERİN YAPI

Derin yapıdaki anlamı ortaya çıkarmak için göstergeler dizgesindeki karşıtlıklar oldukça önem arz etmektedir. Anlatının derin yapısını ortaya çıkarmak için göstergebilimsel dörtgenden faydalanırız. Göstergebilimsel dörtgeni oluşturan, anlatılarda yer alan karşıtlıklardır (Elmalı 2021b: 141). Karşıt olma aynı zamanda bir bütün değildir. Bütünü görebilmek, karşıt olan kavramları görebilmekle mümkündür. Orhun Abideleri arasında yer alan Kül Tigin anlatısının başından sonuna kadar hemen her anlatı izlencesinde farklı karşıtlıklarla karşılaşmak mümkündür. *doğu X batı, güney X kuzey, ölüm X yaşam, varlık X yokluk, düzen X dağınıklık, refah X sefalet* anlatıda yer alan karşıtlıklardır.

Özellikle anlatının ana öznesi Bilge Kağan'ın ilk anlatı izlencesinden son anlatı izlencesine kadarki eylemlerini devlet olma düşüncesi yönlendirmiştir. Devlet olma mücadelesi aynı zamanda *varlık/yokluk, ölüm/kalım* mücadelesidir. "Türklerin adının sanın kaybolmaması için devletlerinin olması ve bu devletin Ötüken'de kurulması" anlatının temel izleğidir. Bu temel izlek de *varlık/yokluk, ölüm/kalım* mücadelesinin anlatıdaki temel karşıtlıklar olduğunu göstermektedir. Anlatı "Türklerin adının sanın kaybolmaması" temel düşüncesi üzerine kurulmuştur. Bunun gerçekleşmesi için "devlet" in varlığı ön koşuldur. Devlet olmaz ise Türklerin adı sanı kaybolacaktır. Yani devlet ile "var ol" unacak, devlet olmaz ise "yok ol" unacaktır. Bu düşüncelerden hareketle anlatıdaki temel karşıtlığın *varlık X yokluk* olduğunu

söylemek mümkündür. Buradan hareketle anlatının göstergebilimsel dörtgeni sunumdaki karşılıklık üzerine kurulabilir (Elmalı 2022a: 184-185):



Greimas'ta *doğruluk*, Brandt'te *açıklık* olarak ifade edilen Karşıtlık eksenini (S1 - S2) /var olma/ ve /yok olma/'nın karşıtlığından doğan bir sonuca götürecektir. Bu sonuç *Devlet*'tir. Yine Greimas'ın *aldatmaca*, Brandt'in *belirgin olmayan* kavramları ile açıkladığı alt karşıtlık eksenini ($\bar{S} 2 - \bar{S} 1$) anlatıda yer alan "(KT G 8-9) Böyle olduğun için seni beslemiş olan hakanının sözlerini dikkate almayıp her yöne gittin. Oralarda tamamen yok oldun, tükendin. Geride kalanlarınız yarı ölü yarı diri her yere gidiyordunuz." bu ve benzeri sözlerden hareketle /devletsiz millet/ olarak düşünmek mümkündür. Devlet olamama, devletsizlik bir halk için en büyük belirsizliktir. Beraberinde dağınıklığı, anarşiyi, sürekli devam eden bir arayışı da getirir. Halkları her türlü aldatmacanın içine sürükleyeceği gibi belirgin olmayan bir geleceğe doğru yönlendirir. Bu durumdaki milletler için yaşanacak her türlü sürecin kaos ile sonuçlanma olasılığı vardır. Anlatının Öznesi, Bilge Kağan'dır. Bütün anlatı izlencelerinde de görüldüğü üzere anlatının Nesnesi, Devlet'tir. Devlet; ulaşılması gereken bir ideal, ulaşıldığında Türk halkını yok olmaktan kurtaracak bir yapıdır (Elmalı 2022a: 185-191).

Sonuç

Yazınsal bir metni yaşamsal bir okumaya dönüştürebilecek olan göstergebilim, okuru metnin görünen yüzeyinden görünmeyen yüzeyine bir yolculuğa çıkarır. Ele alınacak metin Türk Dili tarihine ait bir metin ise bu yolculuk, aynı zamanda Türk tarihinin derinliklerine bir yolculuktur.

Tarihî metinler üzerine yapılan çalışmalarda göstergebilim ile bir anlamlandırılma yolculuğuna çıkılmaktadır. Türk tarihinin başladığı ilk noktaya olmasa da önemli dönemlerine göstergebilimin sunduğu bakış açısı ile yeniden bakılabilmektedir.

Anlatıların söylemsel yapı çözümlemesi yapılırken her bir yapıyı oluşturan ayrıntılar betimlenip, anlatıdaki görevlerinin ne olduğu ile ilgili bilgilere ulaşılabilmektedir. Böylece anlatının daha soyut yapılarının anlaşılabilmesi için bu ayrıntılar anahtar olarak kullanılabilir.

Anlatı metni, anlatıların ana kişilerinin metin içerisindeki durumunun değişmesine göre çeşitli dönüşümlerden oluşmaktadır. Bu dönüşümler anlatının kesitlerini belirlemekte, kesitlerin her biri anlatsal-göstergesel yapının çözümlenmesi için izlenmesi gereken anlatı izlencelerini ortaya koymaktadır. Eyleyen şemaları ile anlatının söz dizimi gösterilerek, bu şemalarla metni okumayan birinin bile anlayabileceği görsel bir özet sunulmaktadır.

Metinlerdeki karşıtlıklardan faydalanılarak anlatıların göstergebilimsel dörtgeni oluşturulmaktadır. Göstergebilimsel dörtgen ile anlatıların soyut anlamlarının bulunduğu derin yapıları ortaya konulmaktadır.

Tarihî metinler üzerinde yapılan çalışmalarda her araştırmacı metni bir nevi yeniden oluşturmuş ve kendi donanımına göre metni anlamlandırmıştır. Bunu yaparken kimi zaman başka metinlerden kimi zaman farklı dillerde yazılmış kaynaklardan faydalanmışlardır. Göstergebilimsel okumada metnin kendisi anlamlandırma için tek ve en önemli kaynaktır. Bundan dolayı tarihî metinler üzerine yapılan göstergebilim çalışmasında, metinlerin kendileri tek kaynak olacaktır. Bu kaynaklar, her katmanında Türk dilini, Türk kültürünü, Türk tarihini ilgilendiren anlamlar barındırmaktadır. Anlatılar üzerinde yapılan göstergebilimsel okuma, bu anlamları ortaya çıkaracak ve hem araştırmacıların hem de okurların önüne koyacaktır.

Kaynakça

Elmalı, M. (2021a). Göstergebilim Açısından Tonyukuk Yazıtı. T. Karaayak ve U. Uzunkaya (Ed.), *Doğumunun 60. Yılında Zühal Ölmez Armağanı Esengü Bitig* içinde (267-293 ss). İstanbul: Kesit Yayınları.

Elmalı, M. (2021b). Eski Uygurca Altı Dişli Fil Hikâyesinin Yazınsal Göstergebilim ile İncelenmesi. V. D. Günay ve M. Kalelioğlu (Ed.), *Ötekiler İmparatorluğu Öteki'nin Göstergebilimsel Serüveni* içinde (117-149 ss). Ankara: Günce Yayınları.

Elmalı, M. (2022a). *Tarihî Metinler ve Göstergebilim Yazınsal Göstergebilim Açısından Kül Tegin Yazıtı*. Elazığ: Asos Yayınları

Elmalı, M. (2022b). Altun Yaruk'ta Kuotau Bey Hikâyesinin Yazınsal Göstergebilim ile İncelenmesi. M. Elmalı ve H. Hacer Tokyürek (Ed.), *Altun Yaruklug Ceval Beg Bitigi* içinde (47-83 ss). Elazığ: Asos Yayınları.

Kalelioğlu, M. (2020). *Yazınsal Göstergebilim Bir Kuram Bir Uygulama Anlam Üretim Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Parsa, A. F. ve Olgundeniz, S. S. (2014). İletişimde Göstergebilim ve Anlamlandırma Sürecini Örneklerle Değerlendirme. Ahmet Güneş (Ed.). *İletişim Araştırmalarında Göstergebilim Yazınsaldan Görsele Anlam Arayışı*, İstanbul: Literatürk Academia, Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/308779238_ILETISIMDE_GOSTERGEKILIM_VE_ANLAMLANDIRMA_SURECINI_ORNEKLERLE_DEGERLENDIRME (Erişim Tarihi: Aralık 2024).

Tanyeri, K. (2021). Pandomina Anlatısıyla Göstergebilime Giriş. F. U. Yıldız (Ed.) *Modern Türk Edebiyatı Yazınsal Göstergebilim Çözümlenmeleri* içinde (73-91 ss). İzmir: Günce Yayınları.

Okul Çağında Üstün Yeteneklilik Tanılanmalı Mıdır?: Nedenler, Yararlar, Sonaçlar ve Olası Sakıncalar

Hatice KADIOĞLU ATEŞ¹, Kadriye GÜRDAĞ²

Öz

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal, psikolojik gelişimleri, normal gelişim gösteren akranlarına göre çok farklı olabilmektedir. Yeni doğan ve bebeklik döneminde baş gösterebilen bu farklılıklar yaşamın diğer yıllarında da devam edebilmektedir. Erken çocukluk özel yetenekliler için oldukça önemli olan keşfedilmelerinin akranlarından sıyrılmalarının göze çarpmalarının fırsat tanındığında potansiyellerini ortaya koymalarının gerçekleşebileceği büyümlü yıllardır. Yaşamlarının ilk yıllarında akran ilişkileri, ebeveyn tutumları, aile sistemleri, çevre etkisi, genetik faktörler, geçirilen eğitim deneyimleri vb. sayısız değişkenin etkisiyle deneyimledikleri hayatla özel yetenekli öğrencilerin okul öncesi ve ilkökula başlama süreçleri bazen sancılı bir hal alabilmektedir. Hem aile sistemindeki edinilen bilgi, beceri, düşünüş, tutum ve inançlar hem bireyin üstün yetenekliliğe ilişkin yaşadığı sorunlar, eğitim kurumunda bazı yeni sorunları doğurabilmektedir. Bazen özel yetenekli çocuk kendisindeki farklılığı hissetse de adını koyamaz. Sözü edilen psikolojik, sosyal sorunlar bağlamında edindikleri davranışların devamlılığı için ısrarcı davranan özel yetenekliler, öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla çatışmalar yaşayabilmektedirler. Mesela kendi kendine okuryazarlığı 3 yaşında edinmiş olan bir özel yetenekli “e” harfini bir sayfa yazmayı reddedecektir. Yazılış yönlerini hatalı şekilde yazacaktır. Çabuk ve hızlı davranacaktır. Verilen görevi çabuk yerine getirdiği için başka davranışlarla meşgul olacak, arkadaşlarının yazdıklarını görmek isteyecek belki de sınıf yönetimi açısından öğretmenine sorun yaşatacaktır. Yazılış yönü yanlış olduğu için verilen dönütü kabul etmeyecektir. Çünkü o en doğrusunu, en iyisini, en erken kendi kendine öğrenmiştir. Tipik erken çocuk ben merkezli düşünce ile inat, ısrar, ileriye ket vurma davranışlarını sergileyebilecektir. Özel yetenekli öğrencinin doğuştan var olan farklı özellikleri ayrıştırılmasını gerektirebilir. Uygun bir eğitim ve gereken rehberlik desteği sağlanmadığı takdirde özel yetenekli öğrenci dezavantajlı bir durumla eğitim hayatına adım atmış olabilir.

BİLDİRİ NO: 52344

² Doç. Dr. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hates@fsm.edu.tr 2

² Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, kadriyegurdag@gmail.com

Özel yetenekliliğine bağlı olarak öğrenciye tanınan haklardan yararlanabilmesi için tanınması gerekirken bu tanınma akranlarının baskısını ve çatışma yaşamayı körükleyecek hale gelebilir. Üstün zekalı bir öğrencinin en ufak başarısızlığı abartılırken aynı hatayı yapan bir başka normal gelişim gösteren çocuğun hatası görmezden gelinebilir. Ayakkabı bağını bağlayamama tecrübesi gibi. Elitizm kaygısı, akran zorbalığı alanından konuya olumlu olumsuz her türlü eleştiri getirilerek özel yeteneklilerin ilkokulda tanınmasının gerekliliği ve sakıncalarının incelendiği çalışmada makaleler, kitaplar, bilimsel araştırmalar, bildiriler, kısaca tüm bilimsel yazılı dokümanlar incelenmiştir. Çalışma bir literatür çalışmasıdır. Sınıf öğretmenliği ve özel yeteneklilerin eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eser, önerilerle sonlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik, Tanılama, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim, Özel Yeteneklilik, Üstün Zekâ ve Yetenek

Giriş

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler, toplumun geleceğine yön veren bireylerdir ve erken yaşlarda gelişimlerini anlamak, onlara uygun destek sağlamak açısından önemlidir (Clark, 2012; Rinn & Majority, 2018). Üstün zekalı çocuklar, erken yaştan itibaren fark edilebilen çeşitli zihinsel ve fiziksel özelliklere sahiptir. Bu bireyler genellikle erken konuşma, hızlı öğrenme, üstün hafıza ve problem çözme becerileri ile dikkat çekerler (Gross, 2004). Aynı zamanda yaratıcı düşünme yeteneğine ve karmaşık bilgileri anlayabilme kapasitesine sahiptirler (Clark, 2012). Zihinsel gelişimlerinin yanı sıra üstün zekalı bireylerin duygusal ve sosyal gelişimleri, akranlarından farklı bir seyir izleyebilir. Erken yaşlarda soyut düşünme yetisi gelişebilirken, bu durum sosyal uyum süreçlerini zorlaştırabilir (Silverman, 1993). Duygusal duyarlılıkları ve empati seviyeleri genellikle çok yüksektir (Neihart, 2006). Ancak bu durum, onlara özgü sosyal ve psikolojik sorunları da beraberinde getirebilir. Üstün zekalı bireyler, sosyal izolasyon ve yalnızlık yaşama riskine daha fazla maruz kalabilirler. Özellikle akran gruplarından farklı düşünceleri veya hissettikleri için "yalnız deha sendromu" olarak adlandırılan bir durum gözlemlenebilir (Plucker & Callahan, 2014). Psikolojik sorunlar, genellikle mükemmeliyetçilik ve beklenti baskısıyla ilişkili olabilir. Özellikle bu bireylerde anksiyete ve depresyon riskinin genel popülasyona göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Cross, 2011). Bu

bireyler, özel olarak tasarlanmış rehberlik ve eğitim programlarına gereksinim duyarlar. Erken yaşta potansiyellerinin belirlenmesi ve desteklenmesi, uzun vadeli başarılarında kritik bir rol oynar (Pfeiffer, 2013). Ailelerin ve öğretmenlerin, bireylerin sosyal uyum ve duygusal dengeyi sağlamalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmesi önemlidir. Mükemmeliyetçilik, üstün zekalı bireylerde yaygın olarak görülen bir özellik olup, olumlu ve olumsuz yönleriyle karşımıza çıkar. Pozitif mükemmeliyetçilik, bireyin hedeflerine odaklanmasını ve başarılı olmasını sağlarken; negatif mükemmeliyetçilik, çaresizlik, stres ve başarı korkusuna yol açabilir (Flett & Hewitt, 2002).

Özel yetenekli öğrenciler, belirli alanlarda yaşlılarından önemli derecede ileri düzeyde başarı veya potansiyel gösteren bireylerdir (Sak, 2016). Bu bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak, onlara uygun eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmakla mümkün olabilir. İlkokul döneminde bu öğrencilere rehberlik yapmak, hem akademik hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Renzulli, 2012). Özel yetenekli öğrencilerin akademik olarak motive edilmesi ve yeterince zorlayıcı eğitim ortamlarında öğrenim görmeleri önemlidir (Moon, 2009). Hızlandırma ve zenginleştirme programları bu kapsamda etkili yöntemlerdendir. Bu öğrenciler, akranlarından farklılıkları nedeniyle sosyal izolasyon veya uyum sorunları yaşayabilir. Rehberlik hizmetleri, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve duygusal destek sağlanması açısından kritik rol oynar (Silverman, 1993). Ailelerin özel yetenekli çocuklarının gelişim süreçlerinde etkin bir rol oynaması gereklidir. Rehberlik hizmetleri, ailelere yönelik bilgilendirme ve destek çalışmaları içerebilir (VanTassel-Baska, 2007). Deneyimli bireylerin özel yetenekli öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirir (Freeman, 2010). İlkokul düzeyinde özel yetenekli öğrencilere sunulan rehberlik hizmetleri, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için hayati öneme sahiptir. Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, aile desteği ve sosyal-duygusal gelişim odaklı rehberlik stratejileri bu süreçte etkili olabilir.

Bu bireylerin çocukluk dönemindeki karakteristik özellikleri, gelişimsel farklılıkları, sosyal ve psikolojik sorunları ile rehberlik ihtiyaçlarına odaklanan bu çalışma, literatürdeki güncel bulguları derlemek ve bu bireylere yönelik stratejiler önermek amacını taşımaktadır. Bu bireylerin çocukluk dönemindeki karakteristik özellikleri, gelişimsel farklılıkları, sosyal ve psikolojik sorunları ile rehberlik ihtiyaçlarına odaklanan bu çalışma, literatürdeki güncel bulguları derlemek ve bu bireylere yönelik stratejiler önermek amacını taşımaktadır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul çağında üstün zeka tanınmalı mıdır?
2. Okul çağında üstün zeka neden tanınmalıdır?
3. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının yararlıkları nelerdir?
4. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının zararları nelerdir?
5. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının olası sakıncaları nelerdir?

Üstün Yetenekliliğin Tanınması

Üstün yeteneklilik, bireylerin belirli alanlarda yaşitlarından çok daha üstün performans sergilediği ve bu üstünlüklerini geliştirebilecek eğitsel ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu bir kavramdır (Silverman, 2010). Tarih boyunca üstün yetenekli bireylerin toplumun gelişiminde oynadığı kritik rol, bu bireylerin tanınması ve desteklenmesinin önemini ortaya koymuştur (Enç, 2005). Ancak, tanılama süreçlerinin etik ve pedagojik açıdan dikkatle ele alınması gerektiği de açıktır (Colangelo & Assouline, 2004). Üstün yetenekli bireylerin eğitimdeki gereksinimlerini karşılamak, bireysel potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Hızlandırma ve diğer farklılaştırılmış eğitim modelleri, bu bireylerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Colangelo ve Assouline, 2004). Bununla birlikte, bu yaklaşımlar, akademik ve sosyal faydalarına rağmen bazı önyargılarla karşı karşıya kalmaktadır (Swiatek & Benbow, 1991).

Üstün yetenekliliğin tanınması, bireyin potansiyelinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının hazırlanabilmesi için kritik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal özelliklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirir. Üstün yetenekliliğin tanınması, bireyin bilişsel kapasitesini, yaratıcılığını ve motivasyonunu değerlendiren bir süreçtir (Gagné, 2008). Bu süreçte kullanılan araçlar arasında zeka testleri (ör. WISC-IV), yaratıcı düşünme testleri ve gözlem formları yer alır (Silverman, 2010). Bununla birlikte, tanılama süreçlerinde sıkça karşılaşılan sorunlar biri de tanılama araçlarının kültürel bağlamlara duyarsız olmasıdır (Colangelo, 1985).

1. Zeka Testleri:

IQ Testleri: Üstün yetenekli bireyler genellikle Wechsler Zeka Ölçeği (WISC) veya Stanford-Binet gibi standart zeka testlerinde 130 ve üzeri puan alır (Gilson, 2009). Bu testler, bireyin

bilişsel yeteneklerini ölçmek için en yaygın kullanılan yöntemlerdir ancak tek başına yeterli değildir.

Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi genellikle standardize edilmiş zeka testleri ile gerçekleştirilir. Bu testlerden en yaygın kullanılanları, Wechsler Zeka Ölçeği (WISC) ve Stanford-Binet Zeka Ölçeğidir. Zeka testleri, bireylerin bilişsel yeteneklerini ölçmek için güvenilir bir araç olarak değerlendirilir. Bu testlerde 130 ve üzeri IQ puanı, bireyin üstün yetenekli olarak sınıflandırılmasını sağlar (Gilson, 2009). Ancak, zeka testlerinin sonuçları tek başına bireyin yeteneklerini tam olarak yansıtmayabilir. Çevresel faktörler, kültürel farklılıklar ve test sırasında bireyin motivasyonu gibi etmenler de değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.

Çocuklar için geliştirilmiş Wechsler Zeka Ölçeği (WISC), sözel ve performans ölçekleri ile bireyin farklı bilişsel yeteneklerini ölçer (Wechsler, 2014). Stanford-Binet Zeka Ölçeği ise ilk zeka testlerinden biri olan bu ölçek, beş temel bilişsel alanı ölçerek bireyin genel zeka seviyesini belirler (Roid & Barram, 2004). Bu testler, eğitim planlaması ve bireysel farklılıkların tanınması için rehberlik sağlasa da, bireyin yaratıcı, sanatsal veya sosyal becerileri gibi diğer yeteneklerini dikkate almadığından, tamamlayıcı değerlendirme araçları ile desteklenmesi önerilir (Silverman, 2009).

2. Başarı Testleri:

Öğrencinin akademik performansını değerlendiren testler, mevcut bilgi seviyesini ölçerek üstün yetenekliliği belirlemede kullanılır. Örneğin, matematik ve dil becerilerinde belirgin üstünlük gösterebilir (Swiatek & Benbow, 1991).

3. Öğretmen ve Aile Görüşleri:

Öğretmen ve ebeveynlerin gözlemleri, bireyin sıra dışı ilgi alanları, öğrenme hızı ve problem çözme becerileri hakkında bilgi sağlar. Bu bilgiler, tanılama sürecine değerli katkılar sunar (Culross ve ark., 2013).

4. Portföy Değerlendirmesi:

Öğrencinin yazılı çalışmaları, projeleri ve yaratıcı eserlerini içeren bir portföy, tanılama sürecini destekler. Bu yöntem, özellikle yaratıcı ve sanatsal yeteneklerin belirlenmesinde önemlidir (Noble & Smyth, 1995).

5. Gözlem ve Performans Değerlendirmesi:

Sınıf içi veya dışı gözlemler, öğrencinin liderlik becerileri, problem çözme stratejileri ve grup çalışmasındaki tutumları hakkında bilgi verir.

Üstün Yeteneklilerin Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler, bilim, sanat ve teknoloji gibi alanlarda toplumun ilerlemesinde önemli roller oynamışlardır (Enç, 2005). Örneğin, Mimar Sinan ve İbni Sina gibi isimler, bu bireylerin yaratıcı gücünü göstermektedir. Üstün yeteneklilerin erken tanınması ve uygun programlarla desteklenmesi, toplum için bir kazanç olarak ifade edilebilir (Gagné, 2008). Zihinsel ve Akademik Özellikler açısından üstün yetenekli bireyler, yeni bilgileri hızlı bir şekilde öğrenme ve karmaşık problemleri çözme becerisine sahiptir (Gilson, 2009). Derinlemesine Anlama becerisi açısından bakıldığında bu bireyler, konulara yüzeysel bir yaklaşım yerine derinlemesine incelemeyi tercih ederler ve öğrenmeye doğal bir merak duyarlar (Colangelo & Assouline, 2004). Akademik Başarı olarak ele alındığında üstün yetenekli bireylerin çoğu, standart müfredatın ötesine geçerek daha ileri düzeyde başarılar sergileyebilir (Swiatek & Benbow, 1991).

Üstün yetenekli bireylerin ortak özellikleri şunlardır:

***Bilişsel Özellikler:** Hızlı öğrenme, yüksek hafıza kapasitesi ve analitik düşünme (Gagné, 2008); bununla birlikte, uygun destek mekanizmaları sağlandığında, bu bireylerin hem akademik hem de kişisel olarak başarılı olma olasılığı yüksektir (Peterson ve ark., 2009).

***Duygusal Özellikler:** Yüksek empati, yoğun duygusal deneyimler ve stres hassasiyeti (Silverman, 2010). Üstün yetenekli bireyler, genellikle çevrelerine karşı yüksek bir duyarlılık sergiler ve duygusal yoğunluk yaşayabilirler (Ellsworth, 1999). Toplumun kendilerinden yüksek başarı beklentileri sözkonusu olabilir. Hem aile hem de eğitim ortamından kaynaklanan baskılar, bireyin stres seviyesini artırabilir (Wilson & Adelson, 2012). Üstün yetenekli bireyler, genellikle çevrelerinden daha yoğun duygusal deneyimlere sahiptirler ve bu durum onları strese ve kaygıya daha açık hale getirebilir (Ellsworth, 1999).

***Empati ve Sosyal Farkındalık:** Daha yüksek bir empati duygusuna sahip olabilir ve sosyal adalet gibi konulara özel bir ilgi gösterebilirler.

***Yalnızlık ve Uyum Sorunları:** Yaşlılarından farklı düşünce ve ilgi alanları nedeniyle sosyal ilişkilerde zorluklar yaşayabilirler (Peterson & Canady, 2009). Yaşlılarıyla uyum sorunları yaşayan üstün zekalı bireyler, sosyal yalnızlık hissi ile karşı karşıya kalabilirler. Bu durum, bireyin kendisini anladığını hissettiği yetişkinlerle daha fazla vakit geçirmesine ve yaşlılarından uzaklaşmasına neden olabilir (Clark, 2012). Yalnızlık Sorunları, Yalnızlık, üstün yetenekli bireylerde sık karşılaşılan bir duygusal sorundur. Bu bireyler, sosyal bağ kurma konusundaki zorluklar ve farklılık hissi nedeniyle yalnızlık hissedebilirler. Akran Baskısı ve İzolasyon diye

de adlandırılan üstünlükleri nedeniyle dışlanma ve yalnızlık duyguları (Peterson, 2001) üstünlerin yaşadıkları bir başka sorundur.

***Anlaşılma İhtiyacı:** Üstün yetenekli bireyler, derin ve anlamlı sosyal ilişkiler ararken, yüzeysel sosyal etkileşimlerden tatmin olmayabilirler. Bu, yalnızlık hissini artırabilir (Ford, 2010).

***Kimlik Sorunları:** Özellikle kültürel olarak farklı bağlamlarda yaşayan bireyler, kendi kimliklerini kabul ettirme ve sosyal gruplarda yer bulma arasında çatışma yaşayabilirler (Henfield, Moore & Wood, 2008).

***Yaratıcı Problem Çözme:** Yeni ve yenilikçi fikirler geliştirme konusunda başarılıdırlar (Noble & Smyth, 1995).

***Eleştirel Düşünme:** Olayları ve durumları farklı açılardan analiz edebilme kabiliyetleri yüksektir.

***Yaratıcılık:** Yenilikçi problem çözme ve özgün fikir üretme becerisi (Lovecky, 1986).

Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal ve Psikolojik Sorunlar

Erken yaşta özel yetenekli veya üstün zekalı olarak tanılanan öğrenciler, genellikle sosyal ve psikolojik açıdan özgün zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Bu bireyler, yaşlılarından farklı düşünme, algılama ve problem çözme becerileriyle dikkat çekerken, bu farklılıkların getirdiği uyum sorunları ve duygusal çatışmalar sebebiyle dezavantajlı durumlarla da karşılaşabilirler (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Kültürel olarak farklı bağlamlarda yetişen üstün yetenekli bireyler, bazen kendi kimliklerini koruma çabası ile akran gruplarına uyum sağlama arasında bir denge kurmak zorunda kalabilirler. Bu, özellikle çok kültürlü ortamlarda “zorunlu seçim ikilemi” (forced-choice dilemma) olarak adlandırılan bir sorunu tetikleyebilir (Jung et al., 2012). Üstün zekalı bireyler, hem sosyal izolasyon hem de kendilerine yönelik beklentiler nedeniyle anksiyete ve depresyon yaşayabilirler (Cross, 2011). Yüksek beklentilerle başa çıkamayan bireyler, başarısızlık korkusu nedeniyle kendilerini yetersiz hissedebilirler. Aileden kaynaklı sorunlar da yaşayabilirler. Ebeveynlerin üstün zekalı çocuklara yönelik beklentileri, çocuklar üzerinde baskı oluşturabilir. "Mükemmel olmaları" gerektiğine dair algı, bireyin kendi yeteneklerinden şüphe etmesine ve "yetersizlik" hissine kapılmasına yol açabilir (Neihart et al., 2002).

Arkadaşlık İlişkileri

Üstün yetenekli bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar yaşamaları, genellikle yaşlılarıyla farklı ilgi alanlarına ve düşünce yapılarına sahip olmalarından kaynaklanır. Bu bireyler, derinlemesine tartışmalar ve anlamlı sosyal bağlar ararken, akranlarının yüzeysel sosyal

beklentileriyle çatışabilirler (Henfield, Moore & Wood, 2008). Üstün yetenekli bireylerin arkadaşlık ilişkileri, çoğu zaman yaşlılarından farklı ilgi alanlarına ve düşünce yapısına sahip olmalarından dolayı zorluklarla karşılaşabilir. Bu bireyler, akranlarından daha olgun davranışlar sergileyebilir ve derinlemesine tartışmalar yapmak isteyebilir. Ancak bu durum, yaşlıları tarafından "farklı" olarak algılanmalarına ve sosyal dışlanmaya yol açabilir (Silverman, 2010; Peterson, 2001). Üstün zekalı öğrenciler, yaşlılarından farklı düşünme ve algılama becerileri nedeniyle akran grubuna uyum sağlamakta zorluk yaşayabilirler (Silverman, 1993). Genellikle, yaşlılarıyla aynı ilgi alanlarını paylaşmayan bu öğrenciler, izole olabilir ve "yalnız deha sendromu" yaşayabilirler (Gross, 2004). Bu durum, zamanla sosyal becerilerin gelişmesini engelleyebilir.

Akran Gruplarına Uyum konusunda çoğu üstün yetenekli birey, akranlarıyla ortak bir zemin bulmakta zorlanır. Özellikle erken yaşlarda, yaşlılarının oyunlarına ve sosyal etkinliklerine ilgi göstermemeleri, yalnızlaşmalarına neden olabilir (Napier, 1995). Akran Uyumu Sorunları yaşayan üstün yetenekli bireyler, yaşlılarının onları anlamakta güçlük çekmesi nedeniyle sosyal dışlanma yaşayabilirler. Bu durum, yalnızlık ve sosyal izolasyon hissini artırabilir (Ford, 2010). Özel yetenekli bireylerin farklılıkları, akran zorbalığına daha fazla maruz kalmalarına neden olabilir. Özellikle, akademik başarıları veya benzersiz yetenekleri, diğer öğrenciler tarafından kıskançlığa veya sosyal dışlanmalara yol açabilir (Plucker & Callahan, 2014). "Yetişkinlerle Daha Güçlü Bağlar" kurma eğiliminde olan üstün yetenekli bireyler akranlarıyla uyum sağlayamayabilirler. Üstünler, yetişkinlerle daha derin bağlar kurmaya eğilimlidir. Bu durum, sosyal gelişimlerini kısıtlayabilir (Reyes & Fletcher, 1996).

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, üstün zekalı öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen bir psikolojik sorundur. Pozitif mükemmeliyetçilik, başarıya yönelik bir motivasyon kaynağı olabilirken; negatif mükemmeliyetçilik, hata yapma korkusu ve stresle ilişkili olabilir (Flett & Hewitt, 2002). Bu durum, bireyde anksiyete ve depresyon riskini artırabilir. Üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik eğilimleri, hem bir avantaj hem de dezavantaj olabilir. Bu bireyler, genellikle kendilerinden ve çevrelerinden çok yüksek beklentilere sahiptirler.

*Pozitif Mükemmeliyetçilik: Kendi standartlarını yüksek tutan bireyler, akademik ve profesyonel alanda başarılı olabilirler. Ancak bu durum, sosyal ilişkilerde uyumsuzluk yaratabilir (Burney & Beilke, 2008). Mükemmeliyetçilik, bireyin akademik başarılarını

artırabilir ve onu sürekli gelişime yönlendirebilir. Ancak bu olumlu yönler, yalnızca bireyin mükemmeliyetçiliği dengeleyebildiği durumlarda geçerlidir (Ford, 2010).

*Negatif Mükemmeliyetçilik: Kendi hatalarını kabullenemeyen veya çevresel beklentiler altında ezilen bireylerde kaygı bozukluğu ve özgüven eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Silverman, 2010). Aşırı mükemmeliyetçilik, özgüven kaybı, stres ve hatta tükenmişlik gibi psikolojik sorunlara yol açabilir. Bu, bireyin sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve yalnızlık hissini artırabilir (deWet & Gubbins, 2011).

Eşzamanlı Olmayan Gelişim

Üstün yetenekli bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri genellikle eşzamanlı değildir. Bu durum, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde belirgin hale gelir. Eşzamanlı olmayan gelişim, üstün yetenekli bireylerde sık karşılaşılan bir durumdur. Bu bireylerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim seviyeleri arasında belirgin farklılıklar olabilir.

*Bilişsel ve Fiziksel Farklılıklar: Üstün yetenekli bir çocuk, akademik olarak yaşatlarının çok ilerisinde olabilirken, fiziksel ya da sosyal beceriler açısından geride olabilir. Bu durum, bireyin yaşatlarıyla uyum sağlamasını zorlaştırır (Howley, 2009).

*Duygusal Gelişim Sorunları: Bilişsel olarak olgun, ancak duygusal olarak daha kırılgan olan bireyler, sosyal durumlarla başa çıkmada güçlük yaşayabilir. Bu, onların hem akran gruplarından hem de yetişkinlerden yeterli desteği alamamasına yol açabilir (Jung et al., 2012).

*Bilişsel ve Fiziksel Uyumsuzluk: Çocuk, akademik olarak yaşatlarının çok ilerisinde olsa da fiziksel gelişim açısından aynı seviyede olabilir. Bu durum, sosyal bağları zayıflatabilir (Jarvis, 2009).

*Duygusal Gelişim Sorunları: Bilişsel olarak ileri düzeyde olan üstün yetenekli bireyler, duygusal olarak yaşatlarından daha hassas olabilir. Bu durum, stres ve duygusal yoğunluk sorunlarına yol açabilir (Gagné, 2008).

Yalnızlık Sorunları

Üstün yetenekli bireyler, sosyal çevreleri tarafından anlaşılmadıklarını hissederek yalnızlık yaşayabilirler. Yalnızlık, bu bireylerin sosyal uyumlarını ve psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir (Peterson, 2001). Anlaşılma ihtiyacı üstün yetenekli bireyler için sorun olabilir. Dderinlemesine düşüncelerini ve hislerini paylaşabilecekleri bir sosyal çevreye ihtiyaç duyarlar. Bu çevre eksik olduğunda, yalnızlık hissi artabilir (Reyes & Fletcher, 1996). Bağımsızlık ve yalıtım, üstünlerin yaşadığı diğer yalnızlık sorunları kategorisi olabilir. Sosyal

ilişkilerde yaşanan hayal kırıklıkları, üstün yetenekli bireylerin kendi içine kapanmasına ve bağımsızlığa yönelmesine neden olabilir (Napier, 1995).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, belirli bir konu hakkında mevcut literatürü sistematik bir şekilde inceleyerek bilgi derlemeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma sürecinde literatür çalışması ve doküman incelemesi temel veri toplama yöntemleri olarak kullanılmıştır. Veri Toplama Sürecinde Literatür Çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, üstün yetenekli bireylerin tanınması üzerine yazılmış akademik çalışmalar sistematik bir şekilde incelenmiştir. Kaynak Seçimi sırasında araştırma kapsamında, Google Scholar, PubMed, EBSCOhost, ve Web of Science gibi uluslararası akademik veri tabanlarında “üstün yetenekli tanılama”, “Özel Yeteneklilik”, “tanılama sorunları“ anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Kapsam Kriterleri: sadece yayınlanan hakemli dergilerde yer alan ve araştırma konusuyla doğrudan ilgili çalışmalar değerlendirilmiştir. Veri Çeşitliliği açısından kitap bölümleri, tezler ve vaka çalışmaları gibi farklı türde akademik yayınlar incelenmiştir. Doküman incelemesi, literatürden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu yöntemle, tanılama süreçlerine ilişkin politika dokümanları, eğitim müfredatları ve etik ilkeleri içeren rehberler analiz edilmiştir. Veri Analizinde toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu analiz kapsamında, elde edilen literatür ve dokümanlar sınıflandırılmıştır.

Bulgular

1. Okul Çağında Üstün Zeka Tanılanmalı mı?

Üstün zekalı bireylerin tanınması, eğitim sisteminde uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu süreç, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlama açısından önemli görülse de, bazı etik ve pratik zorlukları beraberinde getirir. Okul çağında üstün zeka tanınmasının gerekliliği, akademik literatürden bulgularla destek ve karşıt görüşler ışığında ele alınmıştır.

Üstün Zeka Tanılanmasının Gerekliğini Destekleyen Bulgular

Potansiyelin Erken Keşfi ve Geliştirilmesi: Okul çağında üstün zekalı bireylerin tanılanması, bu bireylerin erken dönemde özel eğitim programlarına yönlendirilmesini sağlar. Subotnik ve arkadaşları (2018), erken yaşta tanılanan bireylerin daha özelleştirilmiş bir eğitim süreciyle potansiyellerini en üst düzeye çıkarabileceğini belirtmektedir. Örneğin, zenginleştirilmiş müfredatlar ve hızlandırılmış programlar, bu öğrencilerin gelişimlerini desteklemektedir.

Sosyal ve Duygusal Destek İhtiyacı: Tanılama, sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal destek sağlama açısından da önemlidir. Worrell ve ark. (2019), üstün zekalı bireylerin sıklıkla yalnızlık, sosyal izolasyon ve mükemmeliyetçilik gibi sorunlarla karşılaştığını ve erken müdahalenin bu zorlukları hafifletebileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim Sisteminde Kaynakların Daha Verimli Kullanımı: Üstün zekalı bireylerin tanılanması, eğitim sisteminde kaynakların daha etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanır. Pfeiffer (2002), tanılama sürecinin, öğretmenlerin sınıflarındaki farklı ihtiyaçları anlamalarına ve buna uygun yöntemler geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Üstün Zeka Tanılanmasına Karşı Olan Bulgular

Etik ve Sosyal Sorunlar: Tanılama süreçleri, etik ve sosyal adalet açısından eleştirilmektedir. Ford ve Grantham (2008), sosyoekonomik durumu düşük veya azınlık gruplardan gelen öğrencilerin tanılama sürecinde dezavantajlı konumda olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı sonuçlar doğurabilir.

Etiketleme ve Önyargı Sorunları: Tanılama, bireylerin etiketlenmesine ve sosyal olarak dışlanmasına neden olabilir. Berkowitz ve Hoppe (2009), üstün zekalı olarak tanılanan çocukların diğer öğrencilerle ilişkilerinde zorluklar yaşadığını ve bu durumun sosyal uyumlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Standart Testlerin Yetersizliği: Tanılama süreçlerinde kullanılan standart testlerin bireylerin potansiyellerini tam olarak değerlendiremediği eleştirilmektedir. Yalnızca akademik becerilere odaklanan bu testler, yaratıcılık, liderlik ve sosyal beceriler gibi diğer önemli yetenekleri göz ardı edebilir (Tirri, 2022).

Tanılama, bireyin özel ihtiyaçlarına yönelik eğitim fırsatlarının sağlanmasını mümkün kılar. Ancak, tanılama sürecinde etik ve pedagojik kaygılar göz önünde bulundurulmalıdır (Colangelo & Assouline, 2004). Özellikle elitizm tehlikesi ve bireyin psikososyal sorunlarla karşılaşma riski dikkatle ele alınmalıdır. Üstün yeteneklilik, bireyin hem kendisi hem de toplum için büyük bir potansiyel taşır. Bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve desteklenmesi, uygun tanılama ve eğitsel müdahalelerle mümkündür. Tanılama süreci, bireyin yeteneklerini geliştirmesini ve topluma değer katmasını sağlamak için önemli bir araçtır. Tanılama sürecinde literatür incelendiğinde şu önerilere rastlanılmıştır: Tanılamada çoklu kriter yaklaşımı benimsenmelidir (Gagné, 2008), ailelerin ve eğitimcilerin farkındalığını artırmak için eğitim programları düzenlenmelidir (Silverman, 2010), kültürel farklılıkları gözetilerek adil tanılama araçları geliştirilmelidir (Colangelo, 1985). Üstün zeka tanımlanmasının gerekliliği ve etkileri, eğitim camiasında sıklıkla tartışılan bir konudur. Bu süreç, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle, bireysel gelişim, sosyal etkileşim ve genel eğitim kalitesini etkileyebilir. Okul çağında üstün zeka tanınması, bireylerin potansiyellerinin keşfi ve desteklenmesi açısından önemli avantajlar sağlasa da, etik ve pratik zorluklar barındırmaktadır. Literatürdeki bulgular, bu sürecin dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini göstermektedir. Tanılama süreçlerinde daha kapsayıcı, etik ve çoklu kriterlere dayalı bir yaklaşım benimsenmelidir.

1. Okul çağında üstün zeka neden tanınmalıdır?

1. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi:

- **Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP):** Tanı, çocukların eğitim ihtiyaçlarını anlamak için temel bir adım olarak değerlendirilir. Bu sayede, çocuklar için bireyselleştirilmiş veya farklılaştırılmış eğitim programları hazırlanabilir (Kulik, 2004). Bu tür programlar, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve ilgi alanlarına göre derinleşmelerine olanak tanır.
- **Zenginleştirilmiş Müfredat:** Üstün zekalı öğrenciler, hızlandırılmış dersler veya özel projelerle daha karmaşık konulara dalabilir. Bu, onların analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Rogers, 2002).

2. Kendini Anlama ve Gelişim:

- **Öz Farkındalık:** Tanı, öğrencinin kendi yeteneklerini daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu da özgüven geliştirmesine ve sosyal ilişkilerde daha sağlıklı bir yaklaşım sergilemesine katkıda bulunur (Hattie, 2009).

- **Duygusal Destek:** Tanı konmuş çocuklar için öğretmenler ve ebeveynler, daha fazla duygusal destek sunarak çocukların yalnızlık veya dışlanma gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarını kolaylaştırabilir (Pfeiffer, 2009).

3. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının yararlıkları nelerdir?

1. Kişiselleştirilmiş Eğitim İmkanları:

- **İlgi Alanlarına Göre Yönlendirme:** Tanı ile çocuklar, kendi ilgi alanlarına uygun olarak yönlendirilir. Bu, onların gelecekteki kariyer seçimlerinde daha bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olur (Davis & Rimm, 2004).
- **Hızlandırılmış Programlar:** Üstün yetenekli öğrenciler, farklı eğitim programlarına ve burs imkanlarına erişim sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği kazanabilirler (National Association for Gifted Children [NAGC], 2010). Hızlandırma, üstün yetenekli öğrenciler için etkili bir eğitim stratejisi olarak kabul edilmektedir. Çeşitli çalışmalar, hızlandırmanın akademik başarıyı artırdığını ve sosyal-duygusal uyumu desteklediğini göstermektedir (Culross ve ark., 2013). Örneğin, erken üniversiteye geçiş yapan bireylerin, bu sürecin sonunda akademik ve sosyal başarılarını artırdığı görülmüştür (Noble & Smyth, 1995). Kız öğrenciler arasında üstün yeteneklilik ve hızlandırma programlarının etkileri, önemli bir araştırma alanıdır. Araştırmalar, hızlandırma programlarının kız öğrencilerin özgüvenini artırabileceğini ve onları geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine meydan okumaya teşvik edebileceğini göstermektedir (Noble & Smyth, 1995). Hızlandırma, üstün yetenekli öğrenciler için hem akademik hem de sosyal faydalar sağlayan güçlü bir araçtır. Bununla birlikte, bu stratejilerin uygulanmasında önyargıların üstesinden gelinmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirilmesi gerekmektedir.

2. Yaratıcılığın ve İnovasyonun Teşviki:

- **Yaratıcılık:** Üstün zekalı çocuklar genellikle yaratıcılıkta öne çıkar. Tanı ve uygun destek, bu yaratıcı potansiyelin açığa çıkarılmasına ve geliştirilmesine yardımcı olabilir (Sternberg, 2005).

3. Akademik Başarı ve Sosyal Gelişim:

- **Akademik Olanaklar:** Tanı, çocukların özel okullara ve zenginleştirilmiş eğitim programlarına yönlendirilmesine olanak tanır. Bu da onların akademik başarılarını artırır (Siegle, 2013).

4. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının zararları nelerdir?

1. Sosyal İzolasyon ve Yalnızlık:

- **Akran İlişkilerinde Zorluklar:** Üstün zekalı çocuklar, akranlarından daha farklı ilgi alanlarına ve öğrenme hızına sahip oldukları için uyum sorunları yaşayabilir. Bu durum, sosyal izolasyona yol açabilir (Tannenbaum, 1983).
- **Dışlanma Hissi:** Çocuk, yaşlılarından farklı olduğu vurgulandıkça, kendini dışlanmış hissedebilir. Bu, psikolojik ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkiler yaratabilir (Pfeiffer, 2013).

2. Yüksek Beklentiler ve Baskı:

- **Akademik Baskı:** Tanınan çocuklardan genellikle sürekli mükemmel olmaları beklenir. Bu da onları strese sokarak performans kaygısına neden olabilir (Cross, 2001).
- **Mükemmeliyetçilik:** Sürekli olarak başarılı olma beklentisi, çocuğun kendisine yönelik baskı hissetmesine ve bazen mükemmeliyetçilik geliştirmesine yol açabilir (Neumeister et al., 2007).

5. Okul çağında üstün zekanın tanınmasının olası sakıncaları nelerdir?

1. Sosyal Becerilerin Gelişimini Sınırlama:

- **Akranlarla İlişkilerin Zayıflaması:** Ağırlıklı olarak akademik başarıya odaklanmak, sosyal becerilerin ve duygusal zekanın gelişimini sınırlayabilir (Rimm, 2008).
- **Duygusal Zeka Gelişimindeki Zayıflama:** Zihinsel becerileri öne çıkan çocuklar, bazen duygusal zekalarının gelişimini ihmal edebilirler. Bu da uzun vadede sosyal ilişkilerde sorunlara yol açabilir (Goleman, 1995).

2. Kendini Tanımlama Sorunları:

- **Sosyal Kimlik Krizi:** Üstün zekalı öğrencilerin kendi kimliklerini bulma süreci karmaşık hale gelebilir. Kendilerini tanımlarken yalnızca zeka düzeyine

odaklanmak, diğer kişisel özelliklerin göz ardı edilmesine neden olabilir (Rogers, 2002).

3. Üstün Yeteneklilerin Tanılanmasında Etik Sorunlar

Üstün yetenekli bireylerin tanılanması, eğitim sisteminde kritik bir role sahiptir. Ancak, bu süreçte çeşitli etik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu makale, tanılama sürecinde karşılaşılan etik zorlukları inceleyerek, daha adil ve kapsayıcı uygulamalar için öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Tanılama sürecinde tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Ford & Grantham, 2008).

Tanılama Sürecinde Önyargılar: Eğitimcilerin ve test araçlarının taraflılıkları, öğrencilerin adil bir şekilde değerlendirilmesini engelleyebilir (Worrell et al., 2019).

Sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar, eşitlik ilkesinin ihlal edilmesine yol açabilir. Sosyoekonomik Farklılıklar olarak ifade edilen durum, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin, genellikle yeterince temsil edilmemekte ve uygun kaynaklara erişimde zorluk yaşamakta olduklarıdır (Ford et al., 2001). Kültürel Çeşitlilik ve Dil Engelleri ise kültürel ve dil farklılıklarının öğrencilerin potansiyelini tam anlamıyla yansıtamamalarına neden olması (Berkowitz & Hoppe, 2009) şeklinde ifade edilebilir. Standartlaştırılmış Testlerin Sınırları da bir diğer faktördür. Tek bir ölçüt üzerinden yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin tüm yeteneklerini ortaya koyamayabilir (Pfeiffer, 2002). Çoklu Kriter Yaklaşımı ile yalnızca standart testlere değil, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve liderlik gibi becerilerine de odaklanılmalıdır (Worrell et al., 2019). Kültürel Duyarlılık Eğitimi, eğitimcilerin, farklı kültürlerden gelen öğrencileri daha iyi anlamaları için kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi önemlidir (Ford et al., 2001).

Etik Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler politika geliştirme, ölçme değerlendirme – test sistemlerini geliştirip çeşitlendirme ve uzman desteği olarak özetlenebilir. Politika Geliştirme açısından bakıldığında eğitim sisteminde etik standartların belirlenmesi ve uygulanması gereklidir (Subotnik et al., 2018). Daha Kapsayıcı ölçme ve değerlendirme sistemleri geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik artırılabilir. Standart testlerin yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran yöntemlerin geliştirilmesi (Worrell et al., 2019) gereklidir. Uzman Desteği ile Tanılama süreçlerinde psikolog ve rehberlik uzmanlarının etkin rol oynaması (Tirri, 2022) sağlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Doğru tanılama, üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim planı hazırlanmasını sağlar. Yanlış ya da eksik tanılama, bu bireylerin potansiyellerini gerçekleştirememelerine neden olabilir (Colangelo & Assouline, 2004). Eğitimciler ve yöneticiler, aşağıdaki stratejilere dikkat etmelidir: Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin üstün yetenekli bireyleri tanıma ve destekleme konusunda eğitilmesi gereklidir (Gilson, 2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları: Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun esnek müfredatlar hazırlanmalıdır (Culross ve ark., 2013). Toplum ve Aile Desteği: Aileler, çocuklarının üstün yetenekli özelliklerini anlamaları ve desteklemeleri konusunda bilgilendirilmelidir. Erken tanılama, bireyin potansiyelini en üst seviyeye çıkarması için özel eğitim programlarına katılmasını sağlayabilir (Pfeiffer, 2013). Bu durum, bireyin yeteneklerini geliştirme ve toplumsal başarı elde etme şansını artırabilir. Ancak, erken tanılama, akranlar tarafından dışlanma ve baskı görme riskini de beraberinde getirebilir. Çocuğun farklı olduğunu bilmesi, sosyal uyumunu zorlaştırabilir ve bu durum zamanla psikolojik sorunlara yol açabilir (Silverman, 1993).

Erken yaşta üstün zekalı olarak tanılanan bireylerin sosyal ve psikolojik sorunlarını anlamak, bu bireylere uygun destek ve rehberlik sağlamak için kritik bir gerekliliktir. Bu bireylerin sosyal izolasyon, akran zorbalığı ve mükemmeliyetçilik gibi sorunlarla başa çıkabilmesi için ailelerin, öğretmenlerin ve uzmanların şuurulu bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. İyi tasarlanmış eğitim ve destek programları, bu bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlayabilir. Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin çocukluk döneminde sosyal ve psikolojik dengenin sağlanması, potansiyellerinin tam anlamıyla kullanılmasının temelidir. Rehberlik programları, bu bireylerin mükemmeliyetçiliklerini ve yalnızlık hissini yönetmelerine yardımcı olmalıdır. Literatüre dayalı bu inceleme, öğretmenler, aileler ve uzmanlar için rehber niteliğindedir. Üstün yetenekli bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde, mükemmeliyetçilik eğilimlerinde, eşzamanlı olmayan gelişimlerinde ve yalnızlık deneyimlerinde yaşadıkları zorluklar, onların hem bireysel hem de sosyal gelişimlerini etkileyebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin, ailelerin ve politika yapıcıların bu bireylerin ihtiyaçlarını anlaması ve onlara destekleyici bir ortam sunması gereklidir. Üstün yetenekli bireylerin arkadaşlık ilişkileri, mükemmeliyetçilik eğilimleri, eşzamanlı olmayan gelişim ve yalnızlık gibi sosyal ve psikolojik sorunları, onların bireysel gelişim süreçlerini önemli ölçüde etkiler. Bu bireylerin desteklenmesi için eğitim programlarının ve sosyal çevrelerinin, onların ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılması gereklidir. Özellikle aileler ve öğretmenler, bu bireylerin duygusal ve sosyal

gelişimlerini destekleyici yaklaşımlar benimsemelidir. Sonuç olarak, okul çağında üstün zeka tanımlanmasının yararları ve olası zararları dikkatlice değerlendirilmelidir. Çocuğun bireysel durumu ve çevresel faktörler göz önünde bulundurularak, en uygun eğitim yöntemleri belirlenmeli ve desteklenmelidir. Bu süreç, hem akademik başarıyı hem de sosyal gelişimi etkileyen önemli bir adımdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim politikalarının geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeli ve öğrencilere uygun kaynaklar sunmalıdır (Gilson, 2009).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanmasında Çoklu Kriter Yaklaşımı incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında tek bir test veya yöntem kullanmak, öğrencilerin potansiyelinin tam anlamıyla değerlendirilmesini engelleyebilir. Çoklu kriter yaklaşımı, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve yaratıcı yönlerini kapsayan daha bütüncül bir değerlendirme sağlar. Ancak, bu yöntemin uygulanabilirliği öğretmenlerin eğitimi ve kaynakların yeterliliğine bağlıdır. Olumlu Yönler açıklanacak olursa bu yaklaşım, tanılama sürecinde daha az önyargı yaratır ve öğrencilerin potansiyelini tam olarak değerlendirmeyi mümkün kılar. Ancak eleştirilecek olunursa kaynak ve zaman açısından maliyetlidir ve öğretmenlerin bu konuda yeterince eğitilmesi gerekir.

Kültürel ve bölgesel farklılıkların tanılama sürecine etkisine bakıldığında kültürel bağlam, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında önemli bir rol oynar. Örneğin, Batı ülkelerinde daha çok akademik başarıya odaklanılırken, Asya ülkelerinde sosyal sorumluluk ve grup çalışması becerileri de dikkate alınır. Bu durum, tanılama süreçlerinde kültürel faktörlerin daha fazla dikkate alınmasını gerektirir. Olumlu yönlerine değinilecek olunursa kültürler arası farkındalık, daha adil ve dengeli bir tanılama süreci sağlar. Eleştiri yapmak gerekirse tanılama süreçlerinde kültürel farklılıkların göz önüne alınması, standartlaştırılmış testlerin uygulanmasını zorlaştırabilir.

Etik sorunlar, üstün yetenekli bireylerin tanılanması sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Adil ve kapsayıcı bir tanılama sistemi, yalnızca etik değerleri değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilecek bir eğitim sistemini de destekler. Etik Sorunlar ve Tanılama Sürecindeki Önyargılar da ilkökul çağında üstün yetenekliliğin tanınıp tanınmaması hususunda önem arz eden bir başka durumdur. Tanılama sürecinde karşılaşılan etik zorluklar, öğrencilerin potansiyelinin adil bir şekilde

değerlendirilmesini engelleyebilir. Özellikle, sosyoekonomik durumu düşük veya azınlık gruplara mensup öğrenciler, bu süreçte dezavantajlı durumda kalabilir. Etik çerçeveler geliştirilerek, öğrencilerin haklarının korunması sağlanabilir. Ancak etik yaklaşımlar her zaman öğretmenler ve idareciler tarafından aynı şekilde algılanıp uygulanmayabilir.

Politikaların ve Stratejilerin Geliştirilmesi açısından bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında politikaların ve stratejilerin geliştirilmesi, eğitim sisteminin bu öğrencilere daha iyi hizmet etmesini sağlar. Bununla birlikte, politikaların uygulanabilirliği, ülkeler ve bölgeler arasındaki kaynak farklılıklarına bağlıdır. Tanılama süreçlerinde standartların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu standartlara uygun şekilde eğitilmesi öneriler olarak söylenebilir. Kültürel duyarlılığı artırmak için çeşitli bağlamlardan vaka çalışmaları ve rehber dokümanlar geliştirilebilir. Bu tartışma kısmında, üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında karşılaşılan zorlukları ve bu zorluklara yönelik olası çözümleri ele almıştır. Tanılama süreçlerinde kültürel ve etik duyarlılık, çoklu kriter yaklaşımı ve politika geliştirme gibi unsurların dikkate alınması, daha adil ve etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için önemlidir.

Öneriler

1. Üstün yetenekli bireylerin sosyal uyumlarını artırmak için akran gruplarına yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.
2. Mükemmeliyetçilik eğilimleri olan bireyler için psikolojik danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır.
3. Eşzamanlı olmayan gelişim sorunlarını yönetmek için bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulmalıdır.
4. Yalnızlık hissini azaltmak için anlamlı sosyal bağlar kurabilecekleri destek grupları ve etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Üstün yetenekli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek için akran gruplarıyla uyumlu etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Mükemmeliyetçilik eğilimlerini dengelemek için bireysel danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır.
7. Eşzamanlı olmayan gelişimle başa çıkmaları için kişiselleştirilmiş eğitim programları oluşturulmalıdır.
8. Yalnızlık hissini azaltmak için üstün yetenekli bireylere uygun sosyal destek ağları oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home*. Pearson Education.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Marron, M. A. (2004). Evidence trumps beliefs: Academic acceleration is an effective intervention for high-ability students. In C. Callahan & H. Hertberg-
- Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Cross, T. L. (2001). *Social-emotional development of gifted children: What do we know?*. Prufrock Press.
- Cross, T. L. (2011). Social and emotional needs of gifted students. *Gifted Child Today*, 34(4), 19–21.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Ellsworth, J. A. (1999). Today's adolescent: Addressing existential dread. *Adolescence*, 34(134), 403-408.
- Ford, D. Y. (2010). Culturally responsive classrooms: Affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33(1), 50-53.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74(3), 289–308. <https://doi.org/10.1177/001440290807400302>

- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. Routledge.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Université du Québec à Montréal.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gilson, T. (2009). Creating school programs for gifted students at the high school level: An administrator's perspective. *Gifted Child Today*, 32(2), 36-43.
- Gilson, J. E. (2009). Understanding giftedness: Identifying and nurturing gifted children. *Gifted Child Today*, 32(1), 32-39. <https://doi.org/10.1177/107621750903200108>
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henfield, M. S., Moore, J. L., & Wood, C. (2008). Hidden challenges for African American students in gifted education programs. *Exceptional Children*, 74(4), 433-450.
- Howley, C. B. (2009). The meaning of rural difference for bright rednecks. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 537-564.
- Jarvis, J. M. (2009). Planning to unmask potential through responsive curriculum: The "Famous Five" exercise. *Roeper Review*, 31(4), 234-241. <https://doi.org/10.1080/02783190903177606>
- Jung, J. Y., Barnett, K., Gross, M. U. M., & McCormick, J. (2012). Levels of intellectual giftedness, culture, and the forced-choice dilemma. *Roeper Review*, 33(3), 182-197.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 65-72.

- Moon, S. M. (2009). Theories and themes in gifted education: Identification, programming, and evaluation. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 377–403. <https://doi.org/10.1177/016235320903200403>
- Napier, L. A. (1995). Educational profiles of nine gifted American Indian women and their own stories about wanting to lead. *Roeper Review*, 18(1), 52-60. <https://doi.org/10.1080/02783199309553558>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement. In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 123-132). Prufrock Press.
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 236-250. <https://doi.org/10.1177/001698620104500402>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31–50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03
- Pfeiffer, S. I. (2009). Assessment and identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(1), 3–18.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Rimm, S. B. (2008). *Gifted students: A guide for teachers and parents*. Crown House Publishing.
- Rogers, K. B. (2002). *Grouping and acceleration practices in gifted education*. Prufrock Press.

- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Roid, G. H., & Barram, R. A. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) assessment*. John Wiley & Sons.
- Sak, U. (2016). *Özel yetenekliler: Tanılama, eğitim ve aile*. Anı Yayıncılık.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In F. A. Dixon (Ed.), *The handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 93–115). Springer.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of leadership: Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Educational Psychologist*, 40(3), 175–190.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological*
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.
- Tirri, K. (2022). Educating ethical minds in gifted education. In *The Palgrave Handbook of Transformational Giftedness* (pp. 309–325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91618-3_20

Wechsler, D. (2014). Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V) (5th ed.). Pearson Assessment.

VanTassel-Baska, J. (2007). Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services. Prufrock Press Inc.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Eğitim ve Öğretim Alanında Terminoloji Konusunda Türkiye’de Yazılan Tezlerin İncelenmesi

Kevser ŞAHİN BULDAN¹

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de Eğitim ve Öğretim alanında Terminoloji üzerine yazılmış tezler incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı 1988-2024 yılları arasında yapılmış tezleri inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaktır. Öncelikle Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında 'terminoloji' terimini kullanan tezler belirlenmiştir. Bu tezler Eğitim ve Öğretim alanında yazılanlar olarak gruplandırılmıştır. 1988-2024 yılları arasında terminoloji kelimesini içeren 97 tez bulunmasına rağmen bu tezlerden sadece 8 tanesinin Eğitim ve Öğretim alanında olması bu alanda yapılmış çalışmaların sınırlılığını göstermektedir. İlgili tezler incelenmek istendiğinde 1 tezin yayın izninin olmaması geriye kalan 7 tez üzerinde bu araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmış olup veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. İnceleme sonucunda toplanan veriler tablolastırılarak bulgular bölümünde verilmiştir. Tezlerin 6 tanesi Türkçe, 1 tanesi Arapça olarak yazılmıştır. Tezlerin 2 tanesi 19 Mayıs Üniversitesi’nde, 1 tanesi Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde, 2 tanesi Gazi Üniversitesi’nde, 1 tanesi İstanbul Üniversitesi’nde ve 1 tanesi Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde yazılmıştır. İncelenen 7 tezin tamamı yüksek lisans grubundadır. Tezlerde araştırılan değişkenler; alan terminolojisi, Arapça askeri terminoloji, bilimsel terminoloji, endüstriyel terminoloji, terminoloji sorunu, terminolojik yanlışlar, Türk Hukuk Terminolojisidir. Öneri olarak Eğitim ve Öğretim alanıyla sınırlı kalmadan terminoloji alanında yazılmış tezler taranabilir. Türkiye haricinde uluslararası veri tabanındaki tezler incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim ve Öğretim, Terminoloji, Tezler, Türkiye

BİLDİRİ NO: 52348

¹ Lisansüstü Mezunu Kevser ŞAHİN BULDAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, kevser.sahin@stu.fsm.edu.tr

Giriş

Terim bilim (terminoloji), genel anlamda terimler ve onların kullanımıyla ilgili bir bilim dalıdır (Erdoğan, 2008). Terimler, aynı kavram dünyasına sahip insanların kendi arasında anlaşmayı sağlamak amacıyla belirli kelimelere farklı anlamlar yükleyip kelimeleri anlamlandırdıkları söz varlıklarıdır (Yavuz ve Gürlek, 2012). Bu nedenle de bir terimin farklı uzmanlık alanlarında farklı anlamları olabilir. Değişik meslek kollarının özel kelimeleri olarak tanımlanabilecek terimler, ilgili meslek mensupları aralarında kısa yoldan ve kolayca anlaşmalarına yarayan, anlamları dar ve sınırları olan kelimeler olarak da tarif edilebilir (Pilav, 2008). Anlamları dar ve sınırlı olan terimler, bilim dallarının mensupları arasında anlaşmayı sağlayan sözlere (Zülfikar, 1991). Eğitim Bilimlerinde terminoloji, hızlı teknolojik gelişmelere ayak uydurmanın gerekli olduğu durumlarda etkili olabilir. Bu, her uzmanlık alanında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de iç iletişimin güçlendirilmesine yardımcı olacaktır. Böylece etkili iletişim kurmak ve mesleki alandaki gelişmeleri takip etmek daha kolay olacak, yanlış anlama ve belirsizlik en aza indirilecektir. Terimler bilim, sanat ve meslek dallarının mensupları arasında anlaşmayı sağlayan, ait olduğu alanın özel kavramlarını karşılayan kelimelerdir (Kültürel, 2009). Buradaki terimleri, uzmanlık alanlarına has kavramları ifade eden sözlük birimler, olarak tanımlayabiliriz (Sağlam, 2007). Araştırmada çalışmanın yapıldığı yöntem şekline değinilecek ardından elde edilen bulgular tablolar hâlinde incelenecektir. Bulgular sayesinde ulaşılan sonuç tartışılacak ve bu sonuçlara dair öneriler verilecektir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi tarandığında, Türkiye’de Eğitim ve Öğretim alanında terminoloji alanında yazılmış sekiz tez bulunmaktadır. Bu tezleri detaylı bir şekilde ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 1988-2024 yılları arasındaki tezleri kapsamına rağmen ilgili tezler 2003-2024 yılları aralıklarında yazılmıştır. Bu araştırmanın önemi Eğitim ve Öğretim alanında Türkiye’de Eğitim ve Öğretim alanında yazılan tezlerin verilmesi ve daha sonraki çalışmalar için bir kaynak niteliği oluşturacak olmasıdır. İlgili konuda araştırmalar yapılırken bu tezlerin detaylı bir şekilde ele alındığı bu araştırmadan faydalanabilmek mümkün olacaktır. Bu araştırmanın problem durumu Türkiye’de Eğitim ve Öğretim alanında yazılan ve yayın izni verilen tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Eğitim ve Öğretim alanında terminoloji alanında yazılmış tezleri incelemektir. İncelemeyi yaparken tezlerin hangi dilde yazıldığı, ait oldukları üniversite ve anabilim dalları, yüksek lisans veya doktora grubunda yazılma durumları, tezlerde araştırılan değişkenler, yazıldıkları yıllar ele alınacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmanın deseni nitel araştırma deseni, yöntemi tarama yöntemidir. Tarama yöntemi, geçmişte var olan ya da varlığını halâ sürdüren olayları olduğu şekliyle betimleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

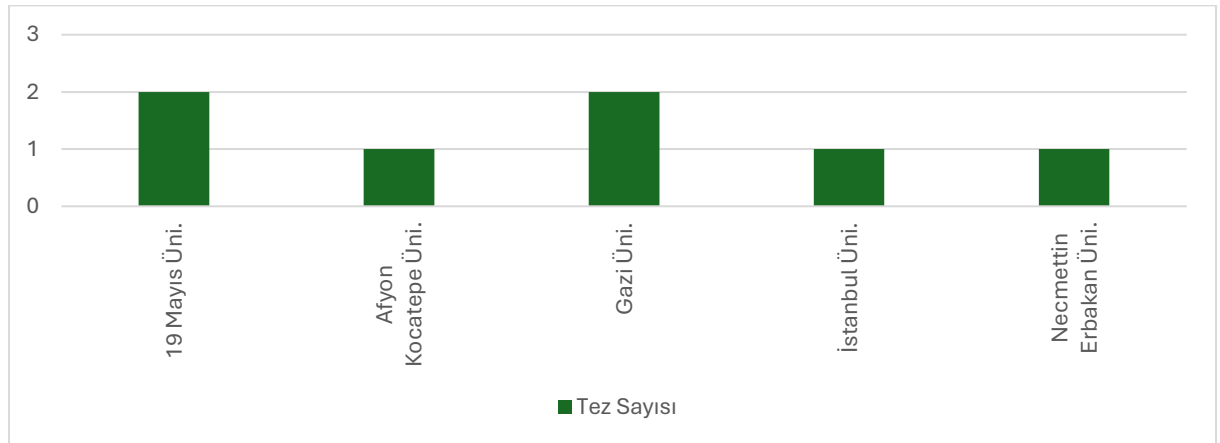
Araştırmaya dâhil edilen tezler ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu ölçütler: (i) Tezlerin Eğitim ve Öğretim alanında olması, (ii) 1988-2024 yılları arasında yapılmış olması, (iii) tezlerin başlığında “terminoloji” kavramı geçmesidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler doküman inceleme tekniğiyle elde edilmiştir. İnceleme sonucu toplanan veriler bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belgelerin içeriğini analiz etmek için kullanılan ve bunu sistematik bir şekilde yapan nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

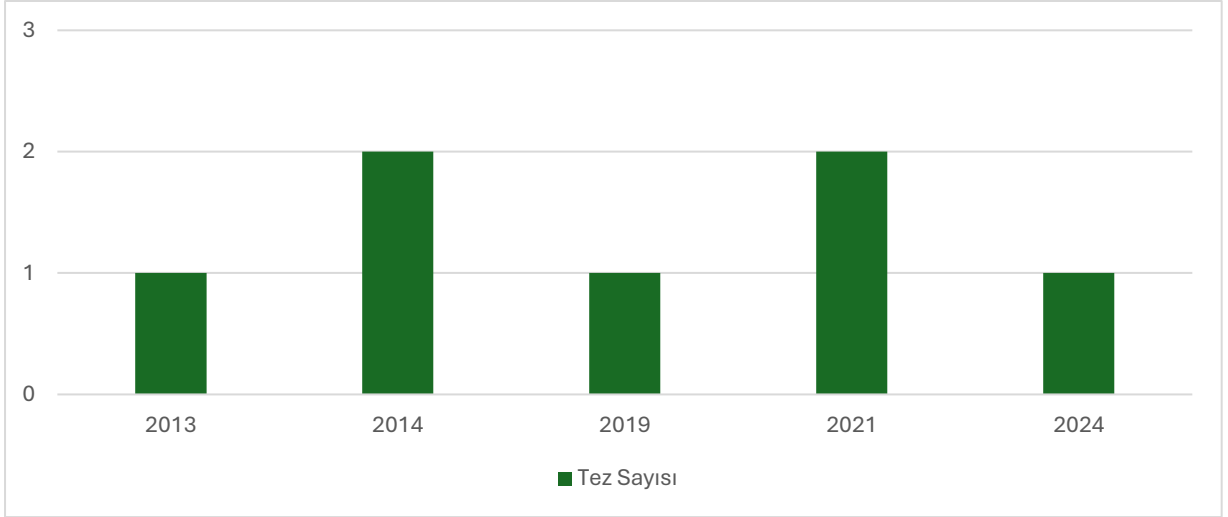
Bulgular

Grafik 1 İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?



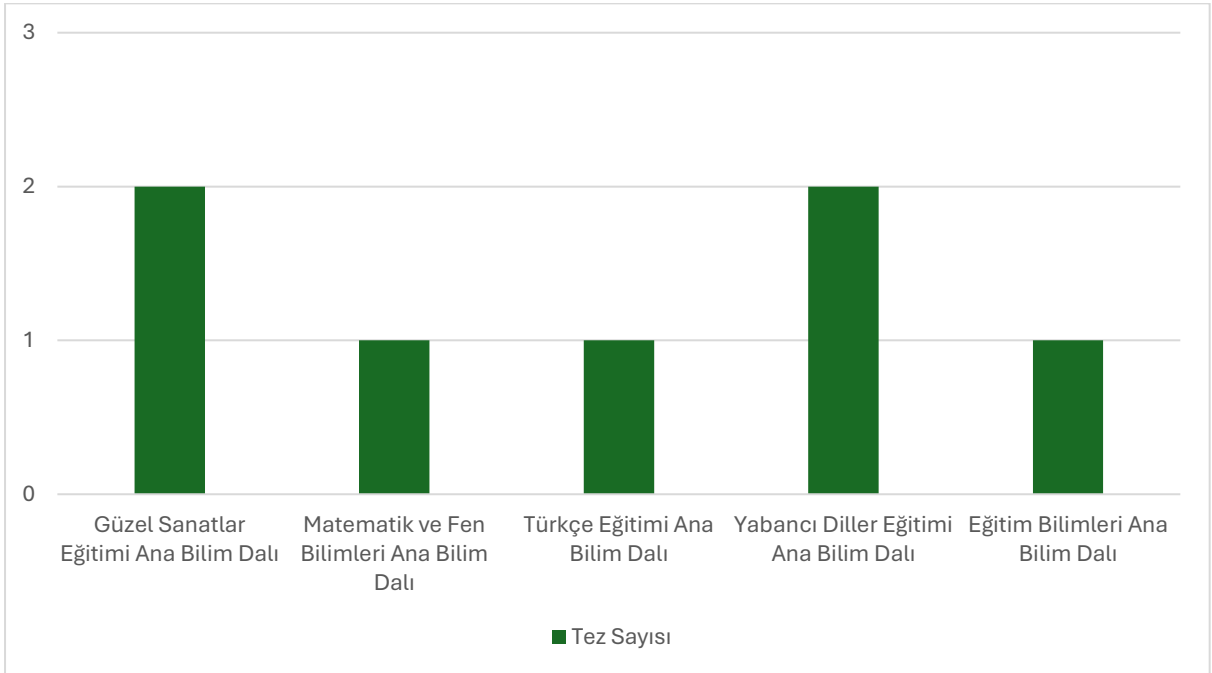
Grafik 1’de görüldüğü üzere 19 Mayıs Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nde ikişer tane tez yazılmaları nedeniyle; Afyon Kocatepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’ne göre daha fazla tez yazılmıştır.

Grafik 2 İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?



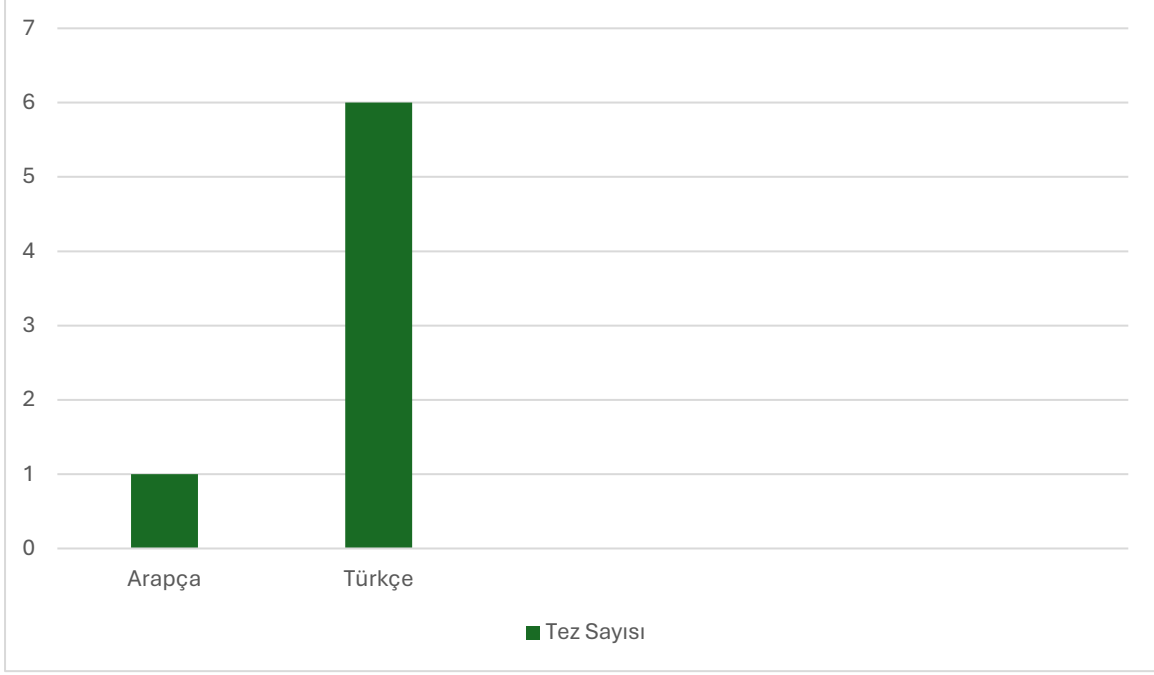
Grafik 2’de görüldüğü üzere tezlerin 1 tanesi 2013 yılında, 2 tanesi 2014 yılında, 1 tanesi 2019 yılında, 2 tanesi 2021 yılında ve 1 tanesi de 2024 yılında yazılmıştır. 2014 ve 2021 yıllarında; 2013, 2019 ve 2024 yıllarına göre daha fazla tez yazıldığını söylemek mümkündür

Grafik 3 İncelenen tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?



Grafik 3’te görüldüğü üzere tezlerin 2 tanesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’na, tezlerin 1 tanesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı’na, tezlerin 1 tanesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’na, tezlerin 2 tanesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’na ve tezlerin 1 tanesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’na aittir.

Grafik 4 İncelenen tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımı nasıldır?



Grafik 4'te görüldüğü üzere yazılan tezlerden 1 tanesi Arapça ve diğer 6 tez Türkçe dilinde yazılmıştır. Tezlerin incelendiği konunun Türkiye olması varsayımına dayanarak bu sayısal bilgilerin elde edildiği kanıksanmıştır.

Grafik 5 İncelenen tezlerin tez türüne göre dağılımı nasıldır?



Grafik 5'te görüldüğü üzere ilgili tezlerden hepsi yüksek lisans türünde yazılmıştır. Doktora türünde yazılan tezler bulunmamaktadır.

Tablo 1.*Tezlerde İncelenen Değişkenler*

| Tez No | Değişken |
|--------|---------------------------------|
| 345618 | Terminoloji Sorunu |
| 372451 | Alan Terminolojisi |
| 356721 | Arapça Askeri Terminoloji |
| 646609 | Endüstriyel Terminoloji |
| 686620 | Bilimsel Terminoloji |
| 683716 | Türk Hukuk Terminolojisi |
| 868501 | Terminolojik Kavram Yanılgıları |

Tablo 1’de görüldüğü üzere ele alınan değişkenler; Terminoloji Sorunu, Alan Terminolojisi, Arapça Askeri Terminoloji, Endüstriyel Terminoloji, Bilimsel Terminoloji, Türk Hukuk Terminolojisi, Terminolojik Kavram Yanılgıları şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımına değinilmiştir ve ilgili üniversitelerin beş başlık altında toplandığı görülmüştür. Genel dağılıma bakıldığında ise 2 üniversitede (19 Mayıs Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi) 2şer tez ve 3 üniversitede (Afyon Kocatepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi) 1er tez yazılmıştır.

YÖK Tez Merkezi sitesinde içinde “terminoloji” kelimeleri geçen tezlere göz atıldığında 97 kayıt bulunmuştur. 1988-2024 tarihleri aralığında Eğitim ve Öğretim alanındaki tezler (8 adet) dikkate alınmıştır ve bu tezlerden birinin yayın izni olmaması nedeniyle 7 tez ile ilgili çalışma yürütülmüştür. Tezlerin yıllara göre dağılımına değinilmiştir ve ilgili yılların 2013, 2014, 2019, 2021 ve 2024 yılları olduğu görülmüştür. 2013, 2019 ve 2024 yıllarında yazılan tez yazıları 1er tane iken; 2014 ve 2021 yıllarında yazılan tez sayıları ikişer tanedir.

Tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde ise; 19 Mayıs Üniversitesi’nde yazılan tezlerden biri Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’na, diğeri ise Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı’na aittir. Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde yazılan tez Türkçe Eğitimi

Ana Bilim Dalı'na aittir. Gazi Üniversitesi'nde yazılan tezlerden ikisi de Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı'na bağlı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı'na aittir. İstanbul Üniversitesi'nde yazılan tez Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'na aittir. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yazılan tez Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'na aittir.

Çalışmada ele alınan tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımı incelendiğinde, sadece 1 tezin Arapça dilinde yazıldığı ve diğer 6 tezin Türkçe yazıldığı görülmüştür. Bunun çalışmanın yazıldığı toplum ile ilgili olduğu söylenebilir.

İncelenen tezlerin tez türüne göre dağılımına bakıldığında, yazılan 7 tezin hepsinin yüksek lisans türünde yazıldığı ve doktora türünde yazılan hiçbir tez olmadığı görülmüştür. Bunun gerekçesi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Tezlerin numaralarına göre ilgili değişkenler incelemeye alınmıştır. Bu değişkenler şu şekildedir; Terminoloji Sorunu, Alan Terminolojisi, Arapça Askeri Terminoloji, Endüstriyel Terminoloji, Bilimsel Terminoloji, Türk Hukuk Terminolojisi, Terminolojik Kavram Yanılgıları. Değişkenler gösteriyor ki; terminoloji ile ilgili kavramlar oldukça geniştir ve kullanım alanları farklı alanlara dağılmıştır.

Öneriler

Araştırmada önemli bulgular özetlenmeye çalışılmış olup gerekli diğer çıkarımları yapmak adına gelecekteki çalışmalar için bazı veriler sunulmuştur.

Eğitim ve Öğretim alanıyla sınırlı kalmadan tarama yapılabilir.

Türkiye haricinde uluslararası veri tabanındaki tezler incelenebilir.

Böylece çalışılan üniversite sayısının ve bilimsel alan çeşitliliğinin artırılması mümkün olabilir.

Kaynakça

- Erdoğan, S. Ses Eğitimi'nde Terminoloji ve Temel Kavramlar Bazında Öğrenci Yeterliliklerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2008.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kültüral, Z. “Dil Bilgisi Terimleri Sözlükleri Ve Terimlerin Kullanımında Görülen Aksaklıklar”, Turkish Studies, Volume 4/8 Fall 2009, s. 383-394.
- Pilav, S. “Terim Sorunu Ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri Ve Önemi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, C.16, No.1, 2008, s.267-276.
- Sağlam, Musa, Y. “Türkçedeki Terim Sorunsalı”, Türkbilig, S.14,2007, s.168-176.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yavuz, S. ve Gürlek, M. “ İlköğretim-Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Türk Dili Alanındaki Terim Farklılıkları I- Ses Bilgisi”, Turkish Studies, Volume 7/4, 2012, s.3235-3252.
- Zülfikar, H. Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları, Türk Dil Kurumu Yayınları,Ankara, 1991.

Üniversite Öğrencilerinde Can Sıkıntısı Eğilimi ile Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şeymanur ALTINER¹, Tuğba YILMAZ BİNGÖL²

Öz

Can sıkıntısı, literatürde bireylerin yaşamlarındaki anlam, ilgi ve mücadelenin yetersiz olduğu, var olan durgunluğun fazla olduğu durumlarda ortaya çıkan olumsuz bir yaşantı olarak tanımlanmaktadır. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ise bireylerin satın alma davranışlarını kontrol edemedikleri veya satın alma davranışlarına direnemedikleri, sosyal ve finansal sorunlara yol açabilen bir durumdur. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma 18-40 yaş aralığında 162'si kadın (%77.7) 47'si erkek (%22.5) 209 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği ile Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma veri analizinde; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Bağımsız Örneklem T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyi; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve gelir kaynağı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla birlikte can sıkıntısı eğilimi düzeyi ile çevrimiçi alışveriş yapma sıklığı, çevrimiçi alışverişe harcanan para ve süre bakımından anlamlı bir farklılık yoktur fakat çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyi ile çevrimiçi alışveriş yapma sıklığı, çevrimiçi alışverişe harcanan para ve süre bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Can Sıkıntısı, Satın Alma, Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı, Üniversite Öğrencisi

Bildiri No: 52411

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, seymanur_altiner@stu.fsm.edu.tr

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, tbingol@fsm.edu.tr

Giriş

Can sıkıntısı, bütün yaş gruplarında ve yaşamın büyük çoğunluğunda pek çok bireyin yaşadığı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Güner, Okan ve Kardeş, 2021). Aynı zamanda can sıkıntısı, literatürde bireylerin yaşamlarındaki anlam, ilgi ve mücadelenin yetersiz olduğu, var olan durgunluğun fazla olduğu durumlarda ortaya çıkan olumsuz bir yaşantı olarak tanımlanmaktadır (Tilburg ve diğerleri, 2019). Uğur'a (2018) göre can sıkıntısı, genellikle yapacak bir şeyin bulunmaması veya sıradan ve tekrarlayan etkinliklerden dolayı ortaya çıkabilen bir duygudur.

Brisset ve Snow'a (1993) göre can sıkıntısı uyarıcılığı düşük bir durumdur ve bireyler bu duyguyla baş etmek için daha fazla uyarıcı aramaktadırlar. Aynı zamanda Wolff ve Martarelli'ye göre (2020) can sıkıntısı bireyin kendi iç dünyasında tek başına yaşadığı, bireyi dış dünyadan koparan problemlere yol açabilecek bir durumdur. Nitekim bireylerin can sıkıntısı duygusunu yaşaması yaşamlarında mutluluk ve mental sağlık için engel teşkil eden bir faktör olarak görülmekle birlikte yapılan çalışmalarda yoğun can sıkıntısı duygusu yaşayan bireylerin yaşadıkları bu can sıkıntısı duygusunu geçirmek için bir eylemde bulunduğu ve bu eylemlerin sonucunda sigara, alkol, madde kullanımı, oyun, internet ve telefon bağımlılığı gibi olumsuz durumlara eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Lin, Lin ve Wu, 2009; Rahmani ve Lavasani, 2011; Vatan, Ocakoğlu ve İrgil, 2009).

Literatür incelendiğinde İçel ve Ayar (2023) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre can sıkıntısının yaşam doyumuna anlamlı bir etkisinin olduğu ve can sıkıntısının azalması durumunda yaşam doyumunun arttığı saptanmıştır. Sepetçi, Özdemir ve Sever (2021) tarafından yapılan diğer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşadığı can sıkıntısı, gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyotelizm arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda can sıkıntısı, gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyotelizm değişkenleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz Bingöl ve Eker (2021) tarafından yapılan araştırmada ise ergenlerde dijital oyun bağımlılığının boş zaman can sıkıntısı tarafından yordanması incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan yetkinliğin ve cinsiyetin ergenlerde dijital oyun bağımlılığını anlamlı şekilde yordadığı, boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan motivasyonun ise anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir.

Bağımlılığın geleneksel tanımının haricinde yeni bağımlılık türleri bireyleri çok daha hızlı ve çok daha derinden etkilemektedir. Çünkü yeni bağımlılık türleri internetin ve teknolojinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Akkaş, 2021). Bu yeni bağımlılık türlerinden biri de çevrimiçi alışveriş bağımlılığıdır. Artık geçmişte yüz yüze ve yazılı yöntemle dayalı yapılan alışveriş eylemi gittikçe artan sanal bir duruma dönüşmüştür (Civek ve Ulusoy, 2020). Nitekim teknolojinin gelişimiyle beraber tüketiciler, internet ortamlarında rahatlıkla alışveriş yapabilmektedir (Tabak ve Kahraman, 2022). Aynı zamanda internet ile ilgili meydana gelen yeni gelişmeler ve teknolojiler erişilebilirliğin ve satın alınabilirliğin de önünü açmıştır (Thompson ve Prendergast, 2015). Bu durum da bireylerin zaman ve mekân tanımadan her an her yerde bu bağımlılıklara yakalanabilme ihtimalini meydana getirmiştir. Var olan bağımlılıklarından dolayı alışveriş yapan bireyler için satın almayı kolaylaştıran çevrimiçi alışveriş imkanının olması mağazalarda yapılan alışveriş çılgınlığından çok daha fazla risk oluşturabilmektedir. Çevrimiçi alışveriş yapabilmenin yer ve mekan sınırlandırması olmadan istenilen zamanda ve istenilen yerde kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesi bakımından çevrimiçi alışveriş bu riski artıran nedenlerdendir. Neredeyse her bireyin sahip olduğu ve kullanımının da giderek arttığı akıllı telefon ve tablet gibi teknolojik cihazlar insanların zaman ve mekân tanımadan her an her yerde olabilme amacına hizmet etmekle birlikte çevrimiçi alışveriş bağımlılığını ortaya çıkarmaya da hizmet edebilmektedir (Akkaş, 2021).

Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı, bireylerin satın alma davranışlarını kontrol edemedikleri veya satın alma davranışlarına direnemedikleri, sosyal ve finansal sorunlara yol açabilen bir durumdur (Thompson ve Prendergast, 2015). Pandemi döneminde bireylerin neredeyse tüm zamanını evde geçirmeleri ve salgın nedeniyle dışarıya çıkma eyleminin büyük oranda azalması internet üzerinden alışveriş yapma davranışını daha da arttırmıştır. Bu davranış da çevrimiçi alışveriş bağımlılığı kavramını bir kez daha gözler önüne sermiştir (Akkaş, 2021). Tüketim aşırı hale geldiğinde kişinin kendisine ve çevresinde bulunan insanlara maddi ve manevi yönde zarar verse de alışveriş bağımlılığı bir tür rahatsızlık olmasına rağmen tüketim toplumlarında rahatsızlık olarak algılanmamaktadır (Bal ve Okkay, 2022). Aslında alışveriş bağımlılığı diğer bağımlılıkların bazı özelliklerinden yoksun olması bakımından tartışmalıdır. Örneğin madde ve alkol bağımlılığı gibi diğer bağımlılığa sahip bireyler dengesiz ve kontrolsüz olarak kabul edilirken alışveriş bağımlılığı olan bireyler aktif, başarılı, performans odaklı ve hayatlarını kontrol altında tutabilen bireyler olarak görülebilmektedir (Gross, 2003). Bunun nedeni ise tüketimin takdir gördüğü ve teşvik edildiği postmodern tüketici bir toplumun varlığına dayandırılmaktadır (Neuner, Raab ve Reisch, 2005). Günümüzde bu durum çevrimiçi internet

alışverişlerinde fiyatların daha uygun olması, bireyleri alışveriş yapmaya teşvik edecek indirim kampanyalarının olmasıyla halen daha devam etmektedir (Bal ve Okkay, 2022).

Alışveriş bağımlılığı her yaş grubundan bireylerin dahil olabileceği bir bağımlılık türü olduğu gibi gençler arasında da yaygın bir türdür (Akkaş, 2021). Literatür incelendiğinde Aslan (2023) tarafından yapılan araştırmada benlik saygısı ve kontrolsüz kredi kartı kullanımının çevrimiçi alışveriş bağımlılığı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bireylerin benlik saygısı hem kontrolsüz kredi kartı kullanımını hem de çevrimiçi alışveriş bağımlılığını etkilemektedir. Demirel ve Tapan (2023) tarafından yapılan diğer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve kompulsif çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda çevrimiçi alışveriş yapanların yapmayanlara göre sosyal medya ve çevrimiçi alışveriş puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Tabak ve Kahraman'ın (2022) yaptığı çalışmada ise sosyal görünüş kaygısının kompulsif çevrimiçi satın alma üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sosyal görünüş kaygısının ve cinsiyetin kompulsif çevrimiçi satın almayı %13,2 oranında yordadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı cinsiyet ve sosyal görünüş kaygısıyla açıklanabilmektedir.

Can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı kavramları son yıllarda farklı araştırmalara konu olmuş olup aynı zamanda literatürde farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada ise üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Nicel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik araştırmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması, değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi ve bu ilişki düzeyinin demografik değişkenler açısından (örneğin;

yaş) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 18-40 yaş aralığındaki 209 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem araştırmacıların maliyet, zaman ve örnekleme kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örnekleminin belirlendiği ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden birisidir (Howitt ve Cramer, 2020).

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans tablosu

| Değişkenler | Grup | f | % |
|--|---------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 47 | 22.5 |
| | Kadın | 162 | 77.5 |
| Yaş | 18 | 19 | 9.1 |
| | 19 | 28 | 13.4 |
| | 20 | 22 | 10.5 |
| | 21 | 23 | 11.0 |
| | 22 | 19 | 9.1 |
| | 23 | 17 | 8.1 |
| | 24 | 26 | 12.4 |
| | 25 | 30 | 14.4 |
| | 26 | 11 | 5.3 |
| | 27 | 3 | 1.4 |
| | 28 | 2 | 1.0 |
| | 29 | 2 | 1.0 |
| | 30 | 5 | 2.4 |
| 40 | 2 | 1.0 | |
| Öğrenim kademesi | Hazırlık | 5 | 2.5 |
| | 1.sınıf | 73 | 34.9 |
| | 2.sınıf | 19 | 9.1 |
| | 3.sınıf | 15 | 7.2 |
| | 4.sınıf | 38 | 18.2 |
| | Yüksek lisans | 55 | 26.3 |
| Gelir kaynağı | Doktora | 4 | 1.9 |
| | Ailemden alıyorum | 100 | 47.8 |
| | Çalışıyorum | 55 | 26.3 |
| | Kredi alıyorum | 13 | 6.2 |
| | Burs alıyorum | 32 | 15.3 |
| Çevrimiçi alışveriş yapma sıklığı | Diğer | 9 | 4.3 |
| | Hemen hemen her gün | 4 | 1.9 |
| | Haftada birkaç kez | 29 | 13.9 |
| | Ayda birkaç kez | 94 | 45.0 |
| | Birkaç ayda bir | 65 | 31.1 |
| Çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarı | Yılda birkaç kez | 17 | 8.1 |
| | 0-750 | 48 | 23.0 |
| | 750-1500 | 81 | 38.8 |
| | 1500-2500 | 41 | 19.6 |

| | | | |
|------------------------------------|-----------------|-----|------|
| | 2500-3500 | 18 | 8.6 |
| | 3500 ve üzeri | 21 | 10.0 |
| Çevrimiçi alışverişe harcanan süre | 0-2 saat | 125 | 59.8 |
| | 2-4 saat | 53 | 25.4 |
| | 4-6 saat | 26 | 12.4 |
| | 6 saat ve üzeri | 5 | 2.4 |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %22.5'i erkek (N=47), %77.5'inin kadın (N=162) olduğu görülmektedir. Katılımcılar 18-40 yaş aralığındadır ve katılımcıların yaş ortalaması $\bar{X}=22.44$ 'tür. Katılımcıların %2.5'i hazırlık (N=5), %34.9'u 1.sınıf (N=73), %9.1'i 2.sınıf (N=19), %7.2'si 3.sınıf (N=15), %18.2'si 4.sınıf (N=38), %26.3'ü yüksek lisans (N=55) ve %1.9'u doktora (N=4) öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların %47.8'i gelir kaynağını ailemden alıyorum (N=100), %26.3'ü çalışıyorum (N=55), %6.2'si kredi alıyorum (N=13), %15.3'ü burs alıyorum (N=32) ve %4.3'ü diğer (N=9) olarak belirlemiştir. Katılımcıların çevrimiçi alışveriş yapma sıklıklarına bakıldığında %1.9'u hemen hemen her gün (N=4), %13.9'u haftada birkaç kez (N=29), %45.0'ı ayda birkaç kez (N=94), %31.1'i birkaç ayda bir (N=65) ve %8.1'i yılda birkaç kez (N=17) alışveriş yapmaktadır. Katılımcıların çevrimiçi alışverişe harcadıkları para miktarına bakıldığında %23.0'ı 0-750 (N=48), %38.8'i 750-1500 (N=81), %19.6'sı 1500-2500 (N=41), %8.6'sı 2500-3500 (N=18) ve %10.0'ı da 3500 ve üzeri (N=21) harcama yapmaktadır. Katılımcıların çevrimiçi alışverişe harcadıkları süreye bakıldığında %59.8'i 0-2 saat (N=125), %25.4'ü 2-4 saat (N=53), %12.4'ü 4-6 saat (N=26) ve %2.4'ü 6 saat ve üzeri (N=5) süre harcamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sırası ile Kişisel Bilgi Formu, Kısa Can sıkıntısı Eğilimi Ölçeği (KCSEÖ) ve Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği (ÇABÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem hakkında bazı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, gelir kaynağı, çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarı, çevrimiçi alışveriş yapma sıklığı ve çevrimiçi alışverişe harcanan süre olmak üzere toplamda 7 sorudan oluşmaktadır.

Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği (KCSEÖ): Farmer ve Sundberg tarafından geliştirilen 28 maddelik Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin Struk vd. (2015) tarafından geliştirilen 8 maddelik bir başka kısa versiyonu Güner ve arkadaşları (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama yapılan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa değeri $\alpha=0.91$ 'dir. Ölçek 7'li likert tarzında; "Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen

katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçekten elde edilen toplam puan kişinin can sıkıntısı eğilimi puanını vermektedir.

Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği (ÇABÖ): Orijinal dili İngilizce olan ve Zhao ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiş Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği (Online Shopping Addiction Scale); belirginlik ($\alpha = .76$), tolerans ($\alpha = .84$), duygudurum değişikliği ($\alpha = .71$), yoksunluk ($\alpha = .83$), nüksetme ($\alpha = .84$), çatışma ($\alpha = .83$) olarak 6 faktör ve her faktörde yer alan 3 madde ile toplam 18 maddeden oluşmaktadır. ÇABÖ 5’li likert skalası (1=Tamamen katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) üzerinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin orijinalinde iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .95$ olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yılmaz ve arkadaşları (2022) tarafından yapılmıştır. Uyarlanmış ölçekte ise ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .923$ olarak bulunmuştur. Alt ölçekler, belirginlik-tolerans ($\alpha = .869$), duygudurum değişimi ($\alpha = .884$), yoksunluk ($\alpha = .785$), nüks etme ($\alpha = .822$) ve çatışma ($\alpha = .403$) şeklinde iç tutarlılık değerleri göstermiştir.

Veri Analizi

Veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda örnekleme grubunun tanımlanmasına yönelik olarak betimleyici istatistikler, iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için T- testi, ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini test etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca analizlere başlamadan önce ölçeklerin normalliğini test etmek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin (KCSEÖ) çarpıklık katsayısı .200 ve basıklık katsayısı -.270; Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği (ÇABÖ) çarpıklık katsayısı .502 ve basıklık katsayısı -.411 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında değer alması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çalışmada verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler uygulanmıştır.

Bulgular

1. Can Sıkıntısı Eğilimi ile Çevrimiçi Alışveriş Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analize ilişkin bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişki

| | | Can sıkıntısı eğilimi | Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı |
|---------------------------------|-----------|-----------------------|---------------------------------|
| Can sıkıntısı eğilimi | Pearson r | 1 | .235* |
| | p | | .001 |
| | N | 209 | 209 |
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | Pearson r | .235* | 1 |
| | p | .001 | |
| | N | 209 | 209 |

* Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında düşük düzeyde ($r=.235$), pozitif ve anlamlı ($p < 0.5$) bir ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcıların can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılıkları düşük seviyede bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır.

2. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre T-testi sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | Erkek | 47 | 30.82 | 10.89 | 207 | 1.045 | .297 |
| | Kadın | 162 | 29.05 | 10.05 | | | |
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | Erkek | 47 | 35.91 | 15.62 | 207 | -1.526 | .131 |
| | Kadın | 162 | 39.63 | 14.57 | | | |

Tablo 3’teki T-testi sonuçları üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimi ($t=1.045$, $p > .05$) ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığının ($t=-1.526$, $p > .05$) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 4 ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin yaşa göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------|------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | 18.0 | 19 | 30.57 | 10.44 | G. arası | 1155.428 | 13 | 88.879 | .837 | .621 |
| | 19.0 | 28 | 25.82 | 10.18 | G. içi | 20708.390 | 195 | 106.197 | | |
| | 20.0 | 22 | 32.09 | 10.76 | Toplam | 21863.818 | 208 | | | |
| | 21.0 | 23 | 30.04 | 8.67 | | | | | | |
| | 22.0 | 19 | 28.52 | 9.38 | | | | | | |
| | 23.0 | 17 | 32.35 | 9.78 | | | | | | |
| | 24.0 | 26 | 29.73 | 10.43 | | | | | | |
| | 25.0 | 30 | 29.26 | 11.95 | | | | | | |
| | 26.0 | 11 | 32.09 | 11.90 | | | | | | |
| | 27.0 | 3 | 20.66 | 5.50 | | | | | | |
| | 28.0 | 2 | 29.00 | 7.07 | | | | | | |
| | 29.0 | 2 | 28.50 | 9.19 | | | | | | |
| | 30.0 | 5 | 24.40 | 8.01 | | | | | | |
| | 40.0 | 2 | 30.00 | .00 | | | | | | |

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi düzeyinin yaşa göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle can sıkıntısı eğilimi düzeyinde yaşın belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin yaşa göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|---------------------------------|------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|------|------|
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | 18.0 | 19 | 37.00 | 12.63 | G. arası | 2613.480 | 13 | 201.037 | .905 | .549 |
| | 19.0 | 28 | 37.89 | 16.34 | G. içi | 43334.080 | 195 | 222.226 | | |
| | 20.0 | 22 | 38.09 | 15.12 | Toplam | 45947.560 | 208 | | | |
| | 21.0 | 23 | 35.04 | 14.63 | | | | | | |
| | 22.0 | 19 | 37.05 | 10.35 | | | | | | |
| | 23.0 | 17 | 45.64 | 12.83 | | | | | | |
| | 24.0 | 26 | 42.34 | 16.38 | | | | | | |
| | 25.0 | 30 | 37.16 | 16.28 | | | | | | |
| | 26.0 | 11 | 41.36 | 12.76 | | | | | | |
| | 27.0 | 3 | 37.00 | 2.00 | | | | | | |
| | 28.0 | 2 | 41.00 | 28.28 | | | | | | |
| | 29.0 | 2 | 48.00 | 16.97 | | | | | | |
| | 30.0 | 5 | 43.40 | 22.45 | | | | | | |
| | 40.0 | 2 | 22.00 | 5.65 | | | | | | |

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin yaşa göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinde yaşın belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin öğrenim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 6 ve Tablo 7' de yer verilmiştir.

Tablo 6. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin öğrenim kademesine göre ANOVA sonuçları

| Değişke n | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------|---------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | Hazırlık | 5 | 35.60 | 12.62 | G. arası | 697.755 | 6 | 116.293 | 1.110 | .358 |
| | 1.sınıf | 73 | 27.80 | 9.96 | G. içi | 21166.063 | 202 | 104.782 | | |
| | 2.sınıf | 19 | 31.10 | 11.43 | Toplam | 21863.818 | 208 | | | |
| | 3.sınıf | 15 | 28.20 | 8.41 | | | | | | |
| | 4.sınıf | 38 | 31.57 | 10.02 | | | | | | |
| | Yüksek lisans | 55 | 29.10 | 10.22 | | | | | | |
| | Doktora | 4 | 33.25 | 15.04 | | | | | | |

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi düzeyinin öğrenim kademesine göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle can sıkıntısı eğilimi düzeyinde öğrenim kademesinin belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin öğrenim kademesine göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | P |
|---------------------------------|---------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|------|------|
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | Hazırlık | 5 | 35.60 | 18.03 | G. arası | 697.755 | 6 | 115.974 | .518 | .795 |
| | 1.sınıf | 73 | 37.64 | 15.57 | G. içi | 45251.716 | 202 | 224.018 | | |
| | 2.sınıf | 19 | 37.10 | 12.23 | Toplam | 45947.560 | 208 | | | |
| | 3.sınıf | 15 | 36.86 | 10.51 | | | | | | |
| | 4.sınıf | 38 | 39.55 | 15.15 | | | | | | |
| | Yüksek lisans | 55 | 40.67 | 15.39 | | | | | | |
| | Doktora | 4 | 46.25 | 17.67 | | | | | | |

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin öğrenim kademesine göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinde öğrenim kademesinin belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin gelir kaynağına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 8 ve Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin gelir kaynağına göre ANOVA sonuçları

| Değişken Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p | |
|-----------------------|-------------------|-----------|-------|---------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | Ailemden alıyorum | 100 | 28.21 | 10.71 | G. arası | 455.075 | 4 | 113.769 | 1.084 | .365 |
| | Çalışıyorum | 55 | 29.65 | 9.67 | G. içi | 214080.74 | 204 | 104.945 | | |
| | Kredi alıyorum | 13 | 33.15 | 7.09 | Toplam | 21863.818 | 208 | | | |
| | Burs alıyorum | 32 | 30.71 | 10.25 | | | | | | |
| | Diğer | 9 | 32.22 | 11.80 | | | | | | |

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi düzeyinin gelir kaynağına göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle can sıkıntısı eğilimi düzeyinde gelir kaynağının belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin gelir kaynağına göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|---------------------------------|-------------------|-----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|------|------|
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | Ailemden alıyorum | 100 | 38.41 | 14.07 | G. arası | 595.411 | 4 | 148.853 | .670 | .614 |
| | Çalışıyorum | 55 | 40.72 | 15.86 | G. içi | 45352.149 | 204 | 222.314 | | |
| | Kredi alıyorum | 13 | 41.15 | 22.04 | Toplam | 45947.208 | 208 | | | |
| | Burs alıyorum | 32 | 35.71 | 12.33 | | | | | | |
| | Diğer | 9 | 38.88 | 14.21 | | | | | | |

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin gelir kaynağına göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinde gelir kaynağının belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 10 ve Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 10. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------|---------------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | Hemen hemen her gün | 4 | 32.50 | 5.19 | G. arası | 682.689 | 4 | 170.672 | 1.644 | .165 |
| | Haftada birkaç kez | 29 | 26.36 | 10.36 | G. içi | 21181.129 | 203 | 103.829 | | |
| | Ayda birkaç kez | 94 | 29.94 | 10.05 | Toplam | 21863.818 | 208 | | | |
| | Birkaç ayda bir | 65 | 28.81 | 9.49 | | | | | | |
| | Yılda birkaç kez | 17 | 33.76 | 13.48 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Tablo 10’da yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle can sıkıntısı eğilimi düzeyinde çevrimiçi alışveriş yapma sıklığının belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|---------------------------------|---------------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|----------|--------|------|------------------------------|
| Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı | Hemen hemen her gün | 4 | 67.00 | 16.67 | G. arası | 9070.477 | 4 | 2267.619 | 12.544 | .000 | 1-2,3,4,5; 2-4,5; 3-4,5; 4-5 |
| | Haftada birkaç kez | 29 | 45.51 | 14.46 | G. içi | 36877.083 | 204 | 180.770 | | | |
| | Ayda birkaç kez | 94 | 41.11 | 13.37 | Toplam | 45947.560 | 208 | | | | |
| | Birkaç ayda bir | 65 | 33.89 | 13.49 | | | | | | | |
| | Yılda birkaç kez | 17 | 26.64 | 10.85 | | | | | | | |

Tablo 11’de yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Katılımcıların çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri hangi çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre hemen hemen her gün çevrimiçi alışveriş yapan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=67.00$), haftada birkaç kez ($\bar{X}=45.51$), ayda birkaç kez ($\bar{X}=41.11$), birkaç ayda bir ($\bar{X}=33.89$) ve yılda birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=14.86$); haftada birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=45.51$), birkaç ayda bir ($\bar{X}=33.89$) ve yılda birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan üniversite öğrencilerinin alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=14.86$); ayda birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=41.11$), birkaç ayda bir ($\bar{X}=33.89$) ve yılda birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan üniversite öğrencilerinin alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=14.86$); birkaç ayda bir

alışveriş yapan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=33.89$), yılda birkaç kez çevrimiçi alışveriş yapan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=14.86$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 12 ve Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 12. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin para miktarına göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------|---------------|----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | 0-750 | 48 | 30.14 | 11.57 | G. arası | 460.129 | 4 | 115.032 | 1.096 | .359 |
| | 750-1500 | 81 | 28.60 | 9.40 | G. içi | 21403.689 | 204 | 104.920 | | |
| | 1500-2500 | 41 | 28.43 | 9.23 | Toplam | 21863.818 | 208 | | | |
| | 2500-3500 | 18 | 33.77 | 7.84 | | | | | | |
| | 3500 ve üzeri | 21 | 29.42 | 13.38 | | | | | | |

Tablo 12'de yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğiliminin düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 13. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------------------------|---------------|----|-----------|-------|----------|----------|-----|---------|-------|------|------------|
| Çevrim içi alışveriş bağımlılığı | 0-750 | 48 | 32.08 | 13.64 | G. arası | 3740.079 | 4 | 935.020 | 4.519 | .002 | 2-1; 3- |
| | 750-1500 | 81 | 38.62 | 13.85 | G. içi | 42207.48 | 204 | 206.899 | | | 1; 4-1; |
| | 1500-2500 | 41 | 42.53 | 15.13 | Toplam | 45947.56 | 208 | | | | 5-1 |
| | 2500-3500 | 18 | 45.55 | 17.76 | | 0 | | | | | |
| | 3500 ve üzeri | 21 | 41.71 | 13.38 | | | | | | | |

Tablo 13'te yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F=5.519$; $p<.05$). Katılımcıların çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri hangi çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarı arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre çevrimiçi alışverişe 750-1500 lira harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=38.62$), çevrimiçi alışverişe 0-750 lira harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=32.08$); çevrimiçi alışverişe 1500-2500 arası para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=42.53$) çevrimiçi alışverişe 0-750 arası para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=32.08$); çevrimiçi alışverişe 2500-3500 arası para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=45.55$), çevrimiçi alışverişe 0-750 arası para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=32.08$) ve çevrimiçi alışverişe 3500 ve üzeri para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=41.71$), çevrimiçi alışverişe 0-750 arası para harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=32.08$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına Tablo 14 ve Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------|-----------------|-----|-----------|-------|----------|----------|-----|---------|------|------|
| Can sıkıntısı eğilimi | 0-2 saat | 125 | 28.52 | 10.14 | G. arası | 296.299 | 3 | 98.766 | .939 | .423 |
| | 2-4 saat | 53 | 30.43 | 9.58 | G. içi | 21567.51 | 205 | 105.207 | | |
| | 4-6 saat | 26 | 31.50 | 10.87 | Toplam | 21863.81 | 208 | | | |
| | 6 saat ve üzeri | 5 | 31.80 | 16.43 | | | | | | |

Tablo 14'te yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğiliminin düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 15. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre ANOVA sonuçları

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | SS | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|---|----------|-----|-----------|-------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|------------|
| Çevrim içi alışveriş bağımlılığı ve üzeri | 0-2 saat | 125 | 36.00 | 14.11 | G. arası | 2640.0515 | 3 | 880.172 | 4.166 | .007 | 2-1; 3-1 |
| | 2-4 saat | 53 | 41.77 | 14.95 | G. içi | 43307.045 | 205 | 211.254 | | | |
| | 4-6 saat | 26 | 44.96 | 15.76 | Toplam | 45947.560 | 208 | | | | |
| | 6 saat | | | | | | | | | | |
| | ve üzeri | 5 | 45.20 | 13.91 | | | | | | | |

Tablo 15'te yer alan analiz sonuçları üniversite öğrencilerinde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F=4.166$; $p<.05$). Katılımcıların çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri hangi çevrimiçi alışverişe harcanan süreler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre çevrimiçi alışverişe 2-4 saat süre harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=41.57$), çevrimiçi alışverişe 0-2 saat süre harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=36.00$); çevrimiçi alışverişe 4-6 saat harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=44.96$), çevrimiçi alışverişe 0-2 saat süre harcayan bireylerin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeylerinden ($\bar{X}=36.00$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır ve araştırmanın bu bölümünde, üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişki tartışılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminde iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkiyi amaçlayan araştırmanın ikinci alt probleminde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlk olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı

düzeşinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeşinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Sepetçi, Özdemir ve Seven'in (2021) yaptığı çalışmanın sonucuna göre cinsiyet ile can sıkıntısı eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak İçel ve Ayar'ın (2023) yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin can sıkıntısı eğilimi puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde kadınların can sıkıntısının erkeklerden fazla olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi bunun tam tersi sonuca ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Sharp, Zhu ve Matos'un (2019) yaptığı çalışmanın sonucuna göre erkeklerin can sıkıntısı eğilimi kadınlara göre daha fazladır. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında kültürel etmenlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Akkaş'ın (2021) yaptığı bir çalışmanın sonucuna göre de çevrimiçi alışveriş bağımlılığının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Aslan'ın (2023) yaptığı bir çalışmanın sonucuna göre yine çevrimiçi alışveriş bağımlılığı katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ve bu durum yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ile benzerlik gösteren kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı değişkeninin de cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Nitekim Traş ve Yakıcı'nın (2023) yaptığı çalışmanın sonucuna kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak Demirel ve Tapan'ın (2023) yaptığı bir çalışmaya göre Kompulsif çevrimiçi satın alma davranışının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre kadınların kompulsif çevrimiçi satın alma puanları erkeklere göre daha düşüktür. Aynı sonuç Tabak ve Kahraman'ın (2022) yaptığı çalışmada da ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre de erkeklerin kompulsif çevrimiçi satın alma davranışları kadınlardan daha yüksektir. Literatüre bakıldığında bu çalışmaların sonucunda elde edilen bulguların farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır. Yakın ve AYTEKİN (2019); Arslan ve Abdullah (2016); Gültaş ve Yıldırım (2016); Rose ve Dhandayudham (2014); tarafından yapılan çalışmalarda ise kompulsif çevrimiçi satın alma davranışının kadınlarda daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. İkinci olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeşinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeşinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Akkaş'ın (2021) yaptığı çalışmanın sonucuna göre çevrimiçi alışveriş bağımlılığının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Üçüncü olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Literatüre bakıldığında Sepetçi, Özdemir ve Sever'in (2021) yaptığı bir çalışmada can sıkıntısı eğilimin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrenim durumu ile ilgili yapılan bir çalışmaya bakıldığında bu araştırmadan elde edilen bulgu ile benzer sonuçların elde edildiği araştırmanın var olduğu görülmektedir. Akkaş'ın (2021) yaptığı çalışmada çevrimiçi alışveriş bağımlılığının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Dördüncü olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin gelir kaynağına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin gelir kaynağına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Akkaş'ın (2021) yaptığı çalışmanın sonucunda da gelir kaynağı değişkenine göre çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya koyulmuştur. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Beşinci olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Aslan'ın (2023) yaptığı çalışmanın sonucuna göre de çevrimiçi alışveriş bağımlılığının çevrimiçi alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ile benzer olan kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı değişkeni üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında Demirel ve Tapan'ın (2023) yaptığı bir çalışmada çevrimiçi alışveriş sıklığı ile kompulsif satın alma davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Altıncı olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan para miktarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Para miktarı ile ilgili yapılan bir çalışmaya bakıldığında bu

araştırmadan elde edilen bulgu ile farklı sonuçların elde edildiği araştırmanın var olduğu görülmektedir. Akkaş'ın (2021) yaptığı çalışmada çevrimiçi alışveriş bağımlılığının üniversite öğrencilerinin harcadıkları para miktarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yedinci olarak can sıkıntısı eğilimi ve çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup araştırmanın sonucunda can sıkıntısı eğilimi düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin çevrimiçi alışverişe harcanan süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı eğilimi ile çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; can sıkıntısı eğilimi arttıkça çevrimiçi alışveriş bağımlılığı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Çalışma üniversite öğrencileri kapsamında yapılmıştır. Farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Diğer araştırmalar çevrimiçi alışveriş bağımlılığının başka değişkenlerle ilişkisini açıklamaya çalışabilir.
- Pandemi döneminin günümüzdeki çevrimiçi alışveriş bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bireyler, çevrimiçi alışveriş bağımlılığına yönelik eğitimler düzenlenerek bilinçlendirilmeye çalışılabilir.

Kaynakça

Akkaş, İ. (2021). Çevrimiçi (online) alışveriş bağımlılığı üzerine araştırma: erzincan binali yıldırım üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(8), 236-256.

Arslan, B., & Abdullah, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerinin kompulsif satın almaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 341-351.

Aslan, M. (2023). Benlik saygısı ve kontrolsüz kredi kartı kullanımının çevrimiçi alışveriş bağımlılığı üzerine etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(1), 1-11.

Bal, F., & Okay, İ. (2022). İnternet Tabanlı sorunlu alışveriş davranışı: çevrimiçi alışveriş bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 23(1), 111-120. doi: 10.51982/bagimli.973306

- Brisset, D., & Snow, R. P. (1993). Boredom: Where the future isn't. *Symbolic Interaction*, 16, 237-256.
- Civek, F., & Ulusoy, G. (2020). X ve y kuşağı tüketicilerin nomofobik eğilimlerinin çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ile olan ilişkisinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 15(1), 141-156.
- Demirel, A. C., & Tapan, M. G. (2023). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve kompulsif çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 60-78.
- Gross, W. (2003). *Sucht ohne Drogen*. FISCHER Taschenbuch.
- Gültaş, P., & Yıldırım, Y. (2016). İnternette alışverişte tüketici davranışını etkileyen demografik faktörler. *Dicle Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(10), 32-50.
- Güner, H., Okan, N., & Kardeş, S. (2021). Kısa can sıkıntısı eğilimi ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik yönden incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 326-341.
- Gürbüz, S., & Şahin, S. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5 b.)*. Seçkin Yayıncılık.
- Howitt, D. & Caramer, D. (2020). *Research methods in psychology (6. bs.)*. Harlow: Pearson.
- İçel, S., & Ayar, D. (2023). Uzaktan eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı eğilimleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 69-75.
- Lin, C. H., Lin, S. L., & Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993-1004.
- Neuner, M., Raab, G., & Reisch, L. (2005). Compulsive buying in maturing societies: an empirical re-inquiry. *J Econ Psychol*, 26(4), 509-522.
- Rahmani, S., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between internet dependency with sensation seeking and personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(30), 272-277.
- Rose, S., & Dhandayudham, A. (2014). Towards an understanding of internet-based problem shopping behaviour: the concept of online shopping addiction and its proposed predictors. *J Behav Addict*, 3(2), 83-89.

- Sepetçi, P., Özdemir, S., & Sever, M. (2021). Canım sıkılıyor! can sıkıntısı, sosyotelizm ve gelişmeleri kaçırma korkusu. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 26-36.
- Sharp, J. G., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. C. (2021). The academic boredom survey instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1253-1280.
- Struk, A. A., Carriere, J. S., & Danckert, J. (2015). A short boredom proneness scale: development and psychometric properties. *Assessment*, 24(3), 346-359. doi:10.1177/107.319.1115609996
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Boston: Pearson Publishing.
- Tabak, M. Y., & Kahraman, S. (2022). Genç yetişkinlerde sosyal görünüş kaygısının kompulsif çevrimiçi satın alma üzerindeki yordayıcı etkisi. *Nağımlılık Dergisi*, 23(1), 22-29.
- Thompson, E. R., & Prendergast, G. P. (2015). The influence of trait effect and the five-factor personality model on impulse buying. *Personality and Individual Differences*, 76, 216-221.
- Tilburg, V., W, A., Igou, E., Mather, P., Moynihan, A., & Martin, D. (2019). Bored like hell: Religiosity reduces boredom and tempers the quest for meaning. *Emotion*, 19(2), 255-269.
- Traş, Z., & Yakıcı, H. B. (2023). Kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(3), 316-324.
- Uğur, E. (2018). *Can sıkıntısının ve ödülünün yaratıcılık üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vatan, İ., Ocakoğlu, H., & İrgil, E. (2009). Uludağ üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde sigara içme durumunun değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 43-48.
- Wolff, W., & Martarelli, C. (2020). Bored into depletion? Toward a tentative integration of perceived self-control exertion and boredom as guiding signals for goaldirected behavior. *Perspectives on Psychological Science*, 15(5), 1272-1283.

- Yakın, V., & Aytakin, P. (2019). İnternet bağımlılığının online kompulsif ve online anlık satın alma davranışlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 199-222.
- Yılmaz Bingöl, T., & Eker, H. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının boş zaman can sıkıntısı tarafından yordanması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 110-118.
- Yılmaz, T., İkiz, G., & Avcı, F. M. (2022). Çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ölçeğinin türkçe psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(2), 205-215.
- Zhao, H., Tian, W., & Xin, T. (2014). Towards an understanding of Internet-based problem shopping behaviour: The concept of online shopping addiction and its proposed predictors. *J Behav Addict*, 3(2), 83-89.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Ebeveyn Stresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Melike DERE¹, Tuğba YILMAZ BİNGÖL²

Öz

Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocukluk yaşantısında öğrenilen deneyimler tüm hayatı etkilemektedir. Öğrenilen deneyimler yetişkinlikteki tutum ve davranışların temelini oluşturduğu, bilimsel çalışmalar sonucunda anlaşılmıştır. Çocukluk dönemindeki olumlu yaşantılar, kişinin bilişsel gelişimine katkı sağlayan, stresle başa çıkabilmesine destek olan yaşam deneyimleri olarak da görülmektedir. Stres kavramı, anne ve baba olma süreci açısından değerlendirildiğinde kişiye atfedilen rollere kıyasla oldukça zor bir öğrenim sürecini ifade etmektedir. Anne baba rolleri ile başlayan bu stres durumu, zamanla çocukların eğitim ve çeşitli dönemseller sorunları ile devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı olumlu çocukluk yaşantısı ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 164'ü kadın ve 53'ü erkek olmak üzere toplam 217 anne ve babadan oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Ebeveyn Stres Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde, Pearson Korelasyonu, T- Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresinin demografik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde demografik değişkenler bakımından ilişkisi incelenmiş ve bu doğrultuda sonuçlar literatür kapsamında ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn, olumlu çocukluk yaşantıları, ebeveyn stresi

BİLDİRİ NO: 52443

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, seymanur_altiner@stu.fsm.edu.tr

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, tbingol@fsm.edu.tr

Giriş

Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu dönemde yaşanan deneyimler, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Belsky, 1984). Çocukluktaki yaşantılar kalıcı etkilere neden olabilmektedir. Çocukluk dönemini sevgi dolu, destekleyici ve güvenli bir ortamda geçiren kişilerin yetişkinlikte daha sağlıklı ve pozitif iletişim kurdukları görülmektedir (Bethell ve ark, 2014; Shonkoff ve Garner, 2012). Bireylerin ilerleyen yaşamında ortaya çıkan bu etkilerin, çocukluk dönemindeki olumlu deneyimlerin katkısı olduğu görülmektedir.

Olumlu çocukluk yaşantıları, çocuğun fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak gelişimine katkı sağlayarak ilgi takdir güven, sevgi, mutluluk gibi pozitif deneyimlerin yeterli düzeyde yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Yavuz, 2020). Bu olumlu yaşantılar, çocukların ileriki yaşamlarında sağlıklı ve uyumlu bireyler olmalarına, yetişkinlikteki davranışlarının oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000; Taş, 2022). Çocukluk yaşantısında öğrenilen deneyimler tüm hayatı etkilemektedir (Deniz, 2020; Tarhan, 2016). Öğrenilen deneyimler yetişkinlikteki tutum ve davranışların temelini oluşturduğu literatür çalışmaları sonucunda anlaşılmıştır (Bethell ve ark, 2019; Doğan ve Yavuz, 2020). Yeterli düzeyde olumlu çocukluk deneyimlerine sahip olmak güven, şefkat, ilgi gibi pek çok duyguların açığa çıkmasına yol açmaktadır (Taş, 2022).

Olumlu çocukluk deneyimleri, bireyin bağlanma biçimini, ebeveynliği etkilediği anlaşılmıştır (Bethell ve ark, 2019; Hillis ve ark, 2010). Ebeveynlik çocuğun gelişimine etkisi olan faktörlerden biridir. Ebeveynlerin tutumları, davranışları çocuğun gelişimini etkilemektedir (Baumring, 1991). Ebeveyn rolü, çocuğun yaşamı boyunca sahipleneceği temel deneyimlerin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kritik rol, bireyin dünyaya olan bakış açısını pozitif yönlü etkileyebilmektedir. Çocukluk dönemindeki olumlu yaşantılar, kişinin bilişsel gelişimine katkı sağlayan, stresle başa çıkabilmesine destek olan yaşam deneyimleri olarak da görülmektedir (Skodol ve ark, 2007). Stres kavramı, vücudun etraftan gelen çeşitli uyarılara karşı gösterdiği tepki, belirti ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Selye, 1946; Akt Erdoğan, 1999). Bir diğer tanımda ise kişiyi riskli durumla karşı karşıya kalarak sağlığına zarar verici olduğuna değinilmiştir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Stres kavramı anne ve baba olma süreci açısından değerlendirildiğinde kişiye atfedilen rollere kıyasla oldukça zor bir öğrenim sürecini ifade etmektedir (Creasey ve Reese, 1996). Literatüre

bakıldığında ebeveynlik stresi, anne-baba rolünün yeterli düzeyde karşılayamadığı durumlarda hissedilen stres olarak tanımlanmaktadır (Abidin, 1995; Deater-Deckard, 1998). Ebeveynlik stresi, çocuğa bakım verme ve gelişimsel süreçleri düşünüldüğünde çeşitli duyguları kapsayan gerginlik hissi olarak da açıklanabilir (Durmaz, 2023). Anne baba rolleri ile başlayan bu stres durumu, zamanla çocukların eğitim ve çeşitli dönemseller sorunları ile devam etmektedir (Çekiç, Akbaş ve Hamamcı, 2015).

Literatüre bakıldığında ilgili araştırmalar, çocukluk döneminde zorbalık yaşamış bireylerin ileriki dönemde depresyon ve endişe içinde olduklarını göstermektedir (Uyanık ve ark, 2019). Ayrıca çocukluk travmalarının yetişkinlikte meydana gelen stres ve olumsuz duygularla bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır (Glaser ve ark, 2006; Uyanık ve ark, 2019). Yapılan araştırmalar bireyin çocukluk dönemindeki destekleyici ve olumlu ortamın ebeveynlik sürecindeki stresi de azaltabileceğini göstermektedir (Smith ve Jones, 2018; Brown, 2020). Olumlu çocukluk yaşantıları bireylerin duygusal gücüne ve strese yönelik becerilerine destek olarak ebeveynlik sürecindeki zorlukları daha etkili yönetebilmelerine katkı sağlamaktadır (Taylor ve Roberts, 2021; Williams ve ark, 2019). Bu doğrultuda çocuklukta olumlu yaşantıların ileriki yıllarda etkili olacağı ve ebeveyn stresine yönelik önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, olumlu çocukluk yaşantısı ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında bir ilişki var mıdır?
2. Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada iki veya daha fazla değişkenin derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılır (Karasar, 1995). Bu araştırmanın amacına yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin ilişkisini ve ilişki düzeyini belirleme, bu düzeyin demografik değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örnekleme, 3-18 yaş aralığında çocuk sahibi anne ve babalardan oluşmaktadır. Katılımcıların 164'ü kadın ve 53'ü erkek olmak üzere toplam 217 anne ve babadan oluşmaktadır. Uygun örnekleme, araştırmadaki verilerin kolaylıkla ulaşılabilecek bireylerden toplanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark, 2022). Örnekleme ilişkin demografik bilgilere tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans tablosu

| Değişkenler | Grup | f | % |
|-----------------|----------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 164 | 75,6 |
| | Erkek | 53 | 24,4 |
| Yaş | 25-30 | 23 | 10,7 |
| | 31-40 | 114 | 52,5 |
| | 41-50 | 73 | 33,4 |
| | 51 ve üzeri | 7 | 3,4 |
| Öğrenim Durumu | İlkokul | 13 | 6 |
| | Ortaokul | 17 | 7,8 |
| | Lise | 68 | 31,3 |
| | Üniversite | 98 | 45,2 |
| | Lisansüstü | 20 | 9,2 |
| Medeni Durum | Diğer | 1 | 0,5 |
| | Evli | 207 | 95,4 |
| Çocuk Sayısı | Bekar | 10 | 4,6 |
| | 1 | 54 | 24,9 |
| | 2 | 102 | 47 |
| | 3 | 46 | 21,2 |
| | 4 | 13 | 6 |
| | 5 ve üzeri | 2 | 0,9 |
| Mutluluk Düzeyi | Hiç mutlu değilim | 1 | 0,5 |
| | Çoğunlukla mutlu değilim | 10 | 4,6 |
| | Orta düzeyde mutluyum | 98 | 45,2 |
| | Oldukça mutluyum | 88 | 40,6 |
| | Çok mutluyum | 20 | 9,2 |
| Stres Düzeyi | Hiç stresli değilim | 5 | 2,3 |
| | Çoğunlukla stresli değilim | 45 | 20,7 |
| | Orta düzeyde stresliyim | 110 | 50,7 |
| | Oldukça stresliyim | 54 | 24,9 |
| | Çok stresliyim | 3 | 1,4 |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %75,6'sı kadın, %24,4'ü erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde %10,7'si 25-30 yaş aralığında, %52,5'i 31-40 yaş aralığında, %33,4'ü 41-50 yaş aralığı, %3,4'ü ise 51 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %6'sı ilkokul, %7,8'i ortaokul, %31,3'ü lise, %45,2'si üniversite, %9,2'si lisansüstü, %0,5'i diğer öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların %24,9'u 1, %47'si 2, %21,2'si 3, %6'sı 4, %0,9'u ise 5 ve üzeri çocuk sayısına sahiptir. Katılımcılar mutluluk düzeylerini %0,5'i hiç mutlu

değilim, %4,6'sı çoğunlukla mutlu değilim, %45,2'si orta düzeyde mutluyum, %40,6'sı oldukça mutluyum, %9,2'si çok mutluyum olarak tanımlamıştır. Katılımcılar stres düzeylerini ise %2,3'ü hiç stresli değilim, %20,7'si çoğunlukla stresli değilim, %50,7'si orta düzeyde stresliyim, %24,9'u oldukça stresliyim, %1,4'ü ise çok stresliyim olarak tanımlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ) ve Ebeveyn Stres Ölçeği (ESÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada 3-18 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerine yönelik demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form içerisinde cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, çocuk sayısı, kendinizi nasıl tanımlarsınız, genel olarak yaşantınızı düşündüğünüzde stres düzeyinizi nasıl tanımlarsınız olmak üzere 7 sorudan oluşmaktadır.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği: Doğan ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği, toplam varyansın %55'ini açıklayan, 22 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .86 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelinin uyum indeksi değerleri ($\chi^2/ Df = 822.17/205$, NFI = .98, CFI = .98, IFI = .98, RFI = .97, AGFI = .80, SRMR = .04) olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 ve bileşik güvenilirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonu değerleri ise .37 ile .83 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Stres Ölçeği: Berry ve Jones (1995) tarafından geliştirilen, Aslan Gördesli ve Aydın Sünbül (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83, madde-toplam korelasyonlarının ortalaması .23 ve madde kalan korelasyonlarının ortalaması .43 olarak bulunmuştur. Altı hafta ara ile uygulanan test-tekrar test korelasyonu ise .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik analizi için Ebeveynlik Stres İndeksi (Abidin, 1990), Algılanan Stres Ölçeği (Cohen vd, 1983) UCLA Yalnızlık Ölçeği (Russell vd, 1980), Evlilik Doyumu ve Bağlılığı Ölçeği (Monroe ve Jones, 1990), Suçluluk Envanteri (Kugler ve Jones, 1992) ve Sosyal Destek Anketi kullanılmıştır. Ebeveyn Stres Ölçeği ile bu ölçeklerden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. AFA 18

madde ile gerçekleştirilmiş, faktör yükü .40'ın altında olan iki madde (2. ve 4. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. AFA ile ölçeğin toplam varyansın %53,8'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler ebeveyn ödülleri (1, 5, 6, 7, 8, 18. maddeler), ebeveyn stresörleri (3, 9, 10, 11, 12, 16. maddeler), kontrol eksikliği (14, 15, 16. maddeler) ve ebeveyn memnuniyetidir (13, 17, 18. maddeler). 16. ve 18. maddeler iki farklı faktörde .40'ın üzerinde faktör yükü aldığından, bu maddeler her iki faktöre de yerleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma bağlamında ilgili ölçekler araştırmacı tarafından Google Forms üzerinden hazırlanarak gönüllü olduğunu belirten ebeveynlere online olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgiler form üzerinde açıklanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Araştırmanın veri analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yöntemleri kullanılmıştır. Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkiyi ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki normalligi test etmek amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeğinin (OÇYÖ) çarpıklık katsayısı -,298 ve basıklık katsayısı -,878; Ebeveyn Stres Ölçeğinin (ESÖ) çarpıklık katsayısı ,734 ve basıklık katsayısı ,423 olarak bulunmuştur. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması normal değer olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda araştırmadaki verilerin normal dağıldığı kabul edilerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ebeveynlere uygulanan olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi ölçeklerinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Olumlu çocukluk yaşantısı ile ebeveyn stresi arasında bir ilişkinin varlığı belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin bulgular tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Ebeveyn Stresi Arasındaki İlişki

| | | | Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Ebeveyn Stresi |
|-----------------------------|-----------|--|-----------------------------|----------------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Pearson r | | 1 | -,306* |
| | p | | | ,000 |
| | N | | 217 | 217 |
| Ebeveyn Stresi | Pearson r | | -,306* | 1 |
| | p | | ,000 | |
| | N | | 217 | 217 |

*Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -,306$ $p < 0,5$). Buna göre olumlu çocukluk yaşantıları arttıkça ebeveyn stresinin azaldığı söylenebilir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Ebeveyn Stresinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

| Değişkenler | Grup | N | X | S | t | sd | p |
|-----------------------------|-------|-----|-------|-------|--------|-----|------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Kadın | 164 | 73,96 | 22,96 | -1,749 | 215 | ,082 |
| | Erkek | 53 | 79,88 | 17,20 | | | |
| Ebeveyn Stresi | Kadın | 164 | 32,50 | 10,35 | ,241 | 215 | ,810 |
| | Erkek | 53 | 32,13 | 7,84 | | | |

Tablo 3’e göre t- testi sonuçlarının olumlu çocukluk yaşantıları ($t = -1,749$, $p > ,05$) ile ebeveyn stresi ($t = ,241$ $p > ,05$) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin yaşa göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-----------------------------|-----------------|-----|------|------|----------|---------|-----|--------|------|-----|-------------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | 25-30 (1) | 23 | 64,9 | 20,9 | G. arası | 3814,63 | 3 | 1271,5 | 2,81 | ,04 | 2-1,3-1,4-1 |
| | 31-40 (2) | 11 | 76,6 | 21,1 | G. içi | 96365,8 | 213 | 452,42 | 4 | 1 | 0 |
| | 41-50 (3) | 73 | 75,6 | 22,0 | Toplam | 100180, | 216 | | | | |
| | 51 ve üzeri (4) | 7 | 88,0 | 14,9 | | | | | | | |
| Toplam | | 217 | 75,4 | 21,5 | | | | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,811$ $p<,05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının hangi yaş aralığında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 31-40 yaş aralığı ($X=76,62$), 25-30 yaş aralığından ($X=64,91$); 41-50 yaş aralığı ($X=75,61$), 25-30 yaş aralığından ($X=64,91$); 51 yaş ve üzeri ($X=88,00$) ise 25-30 yaş aralığından ($X=64,91$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn Stresinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|----------------|-----------------|-----|-------|-------|----------|----------|-----|-------|------|------|
| Ebeveyn Stresi | 25-30 (1) | 23 | 34,04 | 10,72 | G. arası | 92,62 | 3 | 30,87 | ,319 | ,812 |
| | 31-40 (2) | 114 | 32,33 | 9,79 | G. içi | 20610,04 | 213 | 96,76 | | |
| | 41-50 (3) | 73 | 31,90 | 9,46 | Toplam | 20702,67 | 216 | | | |
| | 51 ve üzeri (4) | 7 | 33,71 | 11,52 | | | | | | |
| Toplam | | 217 | 32,41 | 9,79 | | | | | | |

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre ebeveyn stresinin yaş ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ebeveyn stresinin yaşa yönelik belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------------------|------------|-----|-------|-------|----------|-----------|-----|--------|------|------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | İlkokul | 13 | 71,61 | 23,96 | G. arası | 1192,92 | 5 | 238,58 | ,509 | ,770 |
| | Ortaokul | 17 | 76,76 | 26,52 | G. içi | 98987,57 | 211 | 469,13 | | |
| | Lise | 68 | 76,52 | 23,52 | Toplam | 100180,49 | 216 | | | |
| | Üniversite | 98 | 73,78 | 20,22 | | | | | | |
| | Lisansüstü | 20 | 81,00 | 14,66 | | | | | | |
| | Diğer | 1 | 73,00 | | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 75,41 | 21,53 | | | | | | |

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarına göre olumlu çocukluk yaşantılarının öğrenim durumu ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının öğrenim durumuna yönelik belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Ebeveyn Stresinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|------------|-----|-------|-------|----------|----------|-----|--------|-------|------|
| Ebeveyn Stresi | İlkokul | 13 | 30,00 | 8,06 | G. arası | 777,03 | 5 | 155,40 | 1,646 | ,149 |
| | Ortaokul | 17 | 32,11 | 11,68 | G. içi | 19925,63 | 211 | 94,43 | | |
| | Lise | 68 | 30,94 | 7,90 | Toplam | 20702,67 | 216 | | | |
| | Üniversite | 98 | 33,03 | 10,73 | | | | | | |
| | Lisansüstü | 20 | 36,80 | 9,13 | | | | | | |
| | Diğer | 1 | 21,00 | | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 32,41 | 9,13 | | | | | | |

Tablo 7’de verilen analiz sonuçlarına göre ebeveyn stresinin öğrenim durumu ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ebeveyn stresinin öğrenim durumuna yönelik belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin medeni duruma göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile Ebeveyn Stresinin Medeni Duruma Göre T- Testi Sonuçları

| Değişkenler | Grup | N | X | S | t | sd | p |
|-------------|------|-----|-------|-------|--------|-----|------|
| | Evli | 207 | 74,97 | 21,88 | -1,354 | 215 | ,177 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-----|-------|-------|-------|-----|------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Bekar | 10 | 84,40 | 8,48 | | | |
| | Evli | 207 | 32,40 | 9,76 | -,061 | 215 | ,951 |
| Ebeveyn Stresi | Bekar | 10 | 32,60 | 10,81 | | | |

Tablo 8'e göre T testi sonuçlarının olumlu çocukluk yaşantıları ($t=-1,354$, $p>,05$) ile ebeveyn stresi ($t=-,061$, $p>,05$) medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin çocuk sayısına göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|-----------------------------|------------|-----|-------|-------|----------|-----------|-----|--------|-------|------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | 1 | 54 | 77,44 | 21,18 | G. arası | 3002,43 | 4 | 750,61 | 1,638 | ,166 |
| | 2 | 102 | 75,18 | 21,46 | G. içi | 97178,05 | 212 | 458,38 | | |
| | 3 | 46 | 76,10 | 20,65 | Toplam | 100180,49 | 216 | | | |
| | 4 | 13 | 71,76 | 25,25 | | | | | | |
| | 5 ve üzeri | 2 | 39,50 | 2,12 | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 75,41 | 21,53 | | | | | | |

Tablo 9'da verilen analiz sonuçlarına göre olumlu çocukluk yaşantılarının çocuk sayısı ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının çocuk sayısı yönelik belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Ebeveyn Stresinin Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p |
|----------------|------------|-----|-------|-------|----------|----------|-----|--------|-------|------|
| Ebeveyn Stresi | 1 | 54 | 31,12 | 10,40 | G. arası | 464,84 | 4 | 116,21 | 1,217 | ,304 |
| | 2 | 102 | 33,82 | 10,03 | G. içi | 20237,83 | 212 | 95,46 | | |
| | 3 | 46 | 30,67 | 8,24 | Toplam | 20702,67 | 216 | | | |
| | 4 | 13 | 32,23 | 9,95 | | | | | | |
| | 5 ve üzeri | 2 | 36,50 | 9,19 | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 32,41 | 9,79 | | | | | | |

Tablo 10’da verilen analiz sonuçlarına göre ebeveyn stresinin çocuk sayısı ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ebeveyn stresinin çocuk sayısına yönelik belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin mutluluk düzeyine göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11. Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Mutluluk Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-----------------------------|----------------|-----|-------|-------|----------|--------|-----|-------|------|------|---------------|
| | Hiç (1) | | | | G. arası | 13929, | 3 | 4643, | 11,4 | <,00 | 4-2, 4-3, |
| | | | | | | 7 | | 23 | 67 | 1 | 5-2, 5-3, 5-4 |
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Çoğunlukla (2) | 11 | 59,18 | 20,56 | G. içi | 86250, | 213 | 404,9 | | | |
| | Orta(3) | 98 | 69,63 | 20,15 | Toplam | 100180 | 216 | | | | |
| | Oldukça(4) | 88 | 79,95 | 20,54 | | ,4 | | | | | |
| | Çok (5) | 20 | 92,65 | 17,64 | | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 75,41 | 21,53 | | | | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının mutluluk düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=11,467$ $p<,05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının mutluluk düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının hangi mutluluk düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre oldukça mutluym diyen ebeveynler ($X=79,95$), çoğunlukla mutlu değilim diyen ebeveynlerden ($X=59,18$); oldukça mutluym diyen ebeveynler ($X=79,95$), orta düzeyde mutluym diyen ebeveynlerden ($X=69,63$); çok mutluym diyen ebeveynler ($X=92,65$), çoğunlukla mutlu değilim diyen ebeveynlerden ($X=59,18$); çok mutluym diyen ebeveynler ($X=92,65$), orta düzeyde mutluym diyen ebeveynlerden ($X=69,63$); çok mutluym diyen ebeveynler ($X=92,65$), oldukça mutluym diyen ebeveynlerden ($X=79,95$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Ebeveyn Stresinin Mutluluk Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------|---------------|-----|------|------|----------|----------|----|--------|-------|------|--------------------|
| Ebeveyn Stresi | Hiç (1) | | | | G. arası | 3460,7 | 3 | 1153,5 | 14,25 | <,00 | 2-4, 2-5, 3-4, 3-5 |
| | Çoğunlukla(2) | 11 | 40,9 | 9,66 | G. içi | 17241,91 | 21 | 80,94 | | | |
| | Orta(3) | 98 | 35,5 | 10,2 | Toplam | 20702,67 | 21 | | | | |
| | Oldukça(4) | 88 | 29,5 | 7,22 | | | | | | | |
| | Çok (5) | 20 | 25,3 | 9,39 | | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 32,4 | 9,79 | | | | | | | |

Tablo 12 incelendiğinde ebeveyn stresinin mutluluk düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=14,251$ $p<,05$). Başka bir ifadeyle ebeveyn stresinin günlük yaşamdaki deneyimlerine bakıldığında mutluluk düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte olduğu söylenebilir. Ebeveyn stresinin hangi mutluluk düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre çoğunlukla mutlu değilim diyen ebeveynler ($X=40,90$), oldukça mutluyum diyen ebeveynlerden ($X=29,52$); çoğunlukla mutlu değilim diyen ebeveynler ($X=40,90$), çok mutluyum diyen ebeveynlerden ($X=25,35$); orta düzeyde mutluyum diyen ebeveynler ($X=35,50$), oldukça mutluyum diyen ebeveynlerden ($X=29,52$); orta düzeyde mutluyum diyen ebeveynler ($X=35,50$), çok mutluyum diyen ebeveynlerden ($X=32,41$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkinin stres düzeylerine göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Stres Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-----------------------------|---------------|-----|--------|-------|----------|-----------|-----|---------|-------|------|-------------|
| Olumlu Çocukluk Yaşantıları | Hiç (1) | 5 | 101,40 | 5,36 | G. arası | 5421,10 | 4 | 1355,27 | 3,032 | ,019 | 1-2,1-3,1-4 |
| | Çoğunlukla(2) | 45 | 76,97 | 21,40 | G. içi | 94759,39 | 212 | 446,97 | | | |
| | Orta(3) | 110 | 76,37 | 20,48 | Toplam | 100180,49 | 216 | | | | |
| | Oldukça(4) | 54 | 69,61 | 22,43 | | | | | | | |

| | | | |
|---------|-----|-------|-------|
| Çok (5) | 3 | 77,66 | 32,02 |
| Toplam | 217 | 75,41 | 21,53 |

Tablo 13 incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının stres düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,032$ $p<,05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının stres düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının hangi stres düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre hiç stresli değilim diyen ebeveynler ($X=101,40$), çoğunlukla stresli değilim diyen ebeveynlerden ($X=76,97$); hiç stresli değilim diyen ebeveynler ($X=101,40$), orta düzeyde stresliyim diyen ebeveynlerden ($X=76,37$); hiç stresli değilim diyen ebeveynler ($X=101,40$), oldukça stresliyim diyen ebeveynlerden ($X=77,66$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14. Ebeveyn Stresinin Stres Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Grup | N | X | S | Varyans | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------|----------------|-----|-------|-------|----------|----------|-----|--------|-------|------|--------------------|
| Ebeveyn Stresi | Hiç (1) | 5 | 28,80 | 13,95 | G. arası | 1892,60 | 4 | 473,15 | 5,333 | <,00 | 4-2, 4-3, 4-5 1 |
| | Çoğunlukla (2) | 45 | 28,84 | 7,87 | G. içi | 18810,07 | 212 | 88,72 | | | |
| | Orta (3) | 110 | 32,00 | 9,58 | Toplam | 20702,67 | 216 | | | | |
| | Oldukça (4) | 54 | 36,92 | 9,93 | | | | | | | |
| | Çok (5) | 3 | 25,66 | 5,13 | | | | | | | |
| | Toplam | 217 | 32,41 | 9,79 | | | | | | | |

Tablo 14 incelendiğinde ebeveyn stresinin genel yaşantısında stres düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,333$ $p<,05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin stresinin günlük yaşamdaki deneyimlerine bakıldığında stres düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte olduğu söylenebilir. Ebeveyn stresinin hangi stres düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre oldukça stresliyim diyen ebeveynler ($X=36,92$), çoğunlukla stresli değilim diyen ebeveynlerden ($X=28,84$); oldukça stresliyim diyen ebeveynler ($X=36,92$), orta düzeyde stresliyim diyen ebeveynlerden ($32,00$); oldukça stresliyim diyen ebeveynler ($X=36,92$), çok stresliyim diyen ebeveynlerden ($X=25,66$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, olumlu çocukluk yaşantısı ile ebeveyn stresi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi

arasındaki ilişki tartışma yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk alt amacına yönelik olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda olumlu çocukluk yaşantılarının artmasıyla ebeveyn stresinin azaldığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacında ise olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresinin demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Karataş (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucunu destekleyen niteliktedir. Fakat Doğan ve Yavuz (2020) tarafından yapılan bir araştırmada olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultular ışığında Doğan ve Yavuz'un (2020) yaptığı araştırmada psikolojik sağlık düzeyi değişkeninin de etkili olması nedeniyle anlamlı farklılığın bulunabildiği düşünülmektedir. Karageyik (2019) tarafından yapılan bir tez çalışmasında ebeveyn stresinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, annelerin babalara göre stres seviyesinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın cinsiyet dağılımının homojen olmaması nedeniyle anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

İkinci değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2023) tarafından yapılan tez çalışmasında olumlu çocukluk yaşantılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların yaşla birlikte olumlu yaşantının değişmediği düşünülebilir. Örneklemin demografik özellikleri, kültürel faktör veya yaşam koşullarının etkisiyle sonuçların farklılaşmasına yol açabileceği olarak yorumlanabilir. Ebeveyn stresinin ise yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinç (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ebeveyn stresinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu durumda ebeveyn stresinin anlık veya durumsal sebeplerle ilişkili olabileceği, yaş faktörünün tek başına yeterli bir belirleyici olamayacağı düşünülebilir.

Üçüncü değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantıları ve ebeveyn stresinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Karataş (2023) tarafından yapılan bir araştırmada olumlu çocukluk yaşantılarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yavuz'un (2023) yaptığı bir çalışmada da ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantılarının öğrenim durumu ile anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür. Karageyik'in (2019) yaptığı tez çalışmasında ebeveyn stresinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantıları ve ebeveyn stresinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Karataş (2023) tarafından yapılan bir araştırmada medeni durum ile anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmıştır. Karageyik (2019) yaptığı bir yüksek lisans tezinde ebeveyn stresinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Beşinci değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantıları ve ebeveyn stresinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Karataş (2023) tarafından yapılan çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarının çocuk sayısı ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven (2024) tarafından yapılan tez çalışmasında ebeveyn stresi ile çocuk sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

Altıncı değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının bireyin mutluluk düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimlerin bireyin yaşamındaki genel mutluluk düzeyini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ebeveyn stresinin bireyin mutluluk düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak ebeveyn stresinin mutluluğu etkileyen kritik bir etmen olduğu düşünülebilir.

Son değişken incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının bireyin stres düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn stresinin bireyin stres düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukluk yaşantılarının ve ebeveyn stresinin bireyin yaşamındaki genel stres seviyelerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn stresi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, bireyin olumlu çocukluk yaşantısı arttıkça ebeveyn stresinin azaldığı görülmüştür. Ebeveynlerin çocukluk döneminde güven, sevgi ve destek dolu bir ortamda büyümeleri, kendi çocuklarına da benzer bir ortam sunabilme yetilerini artırarak, ebeveynlik sürecinde daha az stres yaşamalarına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin duygusal ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini, bu sayede ebeveynlik sürecinde karşılaşılan zorluklarla daha etkili başa çıkabilecekleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda

araştırma, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurmalarına yönelik önemi vurgulamaktadır.

Kaynakça

Abidin, R. R. (1990). *Ebeveynlik stres indeksi. PSI el kitabı*. Psychological Assessment Resources, Inc.

Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index third edition: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Aslan Gördesli, M. & Aydın Sünbül, Z. (2021). Ebeveyn Stres Ölçeği Türkçe formu'nun psikometrik özellikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(61), 199-213.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.

Berry, J., & Jones, W. (1995). Ebeveyn stres ölçeği: İlk psikometrik kanıtlar. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 463-472.

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatrics*, 173(11), e193007-e193007. <https://doi:10.1001/jamapediatrics.2019.3007>

Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115

Brown, L. (2020). The impact of early childhood environment on parenting. *Developmental Psychology*, 56(7), 1023-1035.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). Algılanan stresin global bir ölçümü. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Creasey, G., & Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 393-406.
- Çekiç, A., Akbaş, T., & Hamamcı, Z. (2015). Anne baba stres ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 14(3), 647-667.
- Deniz, B. (2020). *Ebeveynlerin çocukluk yaşantılarının aile uyumu, evlilik yaşamı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314–332.
- Dinç, T. (2021). *Ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn stresi ve ilişkisel yılmazlığın sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi. Ankara.
- Doğan, T., & Aydın, F.T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Hayef: Journal of Education*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1925>
- Doğan, T. & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 312-330.
- Durmaz, B. (2023). *Çocukların gelişimi ile ilgili ebeveynlerin stres düzeyleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi. Konya.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

- Glaser, J. P., Van Os, J., Portegijs, P. J., & Myin-Germeys, I. (2006). Childhood trauma and emotional reactivity to daily life stress in adult frequent attenders of general practitioners. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(2), 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.04.01>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Güven, S. N. (2024). *Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin ve ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısının ebeveyn stresine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Hillis, S. D., Anda, R. F., Dube, S. R., Felitti, V. J., Marchbanks, P. A., Macaluso, M., & Marks, J. S. (2010). The Protective effect of family strengths in childhood against adolescent pregnancy and its long-term psychosocial consequences. *The Permanente Journal*, 14(3), 18. <https://doi.org/10.7812/tpp/10-028>
- Karageyik, K. (2019). *Ebeveyn stresinin ebeveyn yetkinliği ve ebeveynin çocuğu ile iletişimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kugler, K., & Jones, W.H. (1992) On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of personality and Social Psychology*, 62(2), 318-327.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Monroe, P., & Jones, W. H. (1990). Characteristics of the Marital Satisfaction and Commitment Scale'. In *Southwestern Psychological Association Convention, Houston, Texas*.
- Russel, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). Gözden geçirilmiş UCLA yalnızlık ölçeği: eşzamanlı ve ayırt edici geçirlilik kanıtı. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 117-230.

- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), 232-246.
- Shonkoff, J. L., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Skodol A. E., Bender, D. S., Pagano, M. E., Shea, M. T., Yen, S., Sanislow, C. A., Grilo, C. M., Daversa, M. T., Stout, R. L., Zanarini, M. C., McGlashan, T. H., & Gunderson, J. G. (2007). Positive childhood experiences: resilience and recovery from personality disorder in early adulthood. *Journal of Clinical Psychiatry*, *68*(7), 1102. <https://doi.org/10.4088/jcp.v68n0719>
- Smith, J., & Jones, A. (2018). Positive childhood experiences and parenting stress. *Journal of Family Psychology*, *32*(4), 567-580.
- Şahin, H., & Karataş, E. (2023). Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, *9*(116), 8951-8957. Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.728> 03
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Pearson.
- Tarhan, N. (2016). *10 adımda pozitif psikoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taş, S. (2022). Olumlu çocukluk yaşantılarının bireysel yaratıcılıkla ilişkisinde özsaygının aracılık etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 296–310.
- Taylor, S. & Roberts, J. (2021). Attachment theory and parenting; the long-term effects of early bonding. *Journal of Marriage and Family*, *83*(2), 299-312.
- Uyanık, G. & Sezer, T. & Karabulut, A. & Koçak Sazlı, E. (2019). 5-6 yaşında çocuğu olan annelerin çocukluk deneyimleri ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. *9*(1), 177–193.
- Williams, K. & White, M. & Thompson, R. (2019). Resilience and parenting: how childhood experiences shape stress responses. *Child Development*, *90*(5), 1545-1558

Yavuz, M. (2023). *Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi. Düzce.

2014-2023 Yılları Arasında Sanat Terapisi Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Sena ÜZÜMCÜ¹ , Tuğba YILMAZ BİNGÖL²

Öz

Bu araştırmada sanat terapisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma içeriği , 2014-2023 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan sanat terapisi konusundaki makale,yüksek lisans tezleri ve doktora tezlerinin incelenmesiyle oluşturulan betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Araştırmada sanat terapisi konusunun hangi yıllarda çalışıldığı, yürütülen çalışmanın türü, yürütülen çalışmalarda üzerinde çalışılan alanların hangileri olduğu , çalışma grubunun kimlerden oluştuğu, yürütülen çalışmalarda hangi yöntemlerin kullanıldığı ve hangi konuların çalışıldığı gibi kriterler esas alınmıştır. Anahtar kelime olarak “sanat terapisi” temel alınmıştır. Google Akademik ve YÖKTEZ veri tabanında erişime açık olan çalışmalar incelenmiştir. Kriterlere uygun olmayan çalışmaların elenmesi sonucunda araştırmaya 99 çalışma dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilme kriterleri; çalışmanın konusunun sanat terapisi olması ve son 9 yılda yayımlanmış olmasıdır. Araştırma sonucunda sanat terapisi konusu ile ilgili yürütülen çalışmaların daha çok kanser tedavisi, psikoloji ve görsel sanatlar alanlarında yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sanat terapisi, İçerik analizi, Nitel araştırma

BİLDİRİ NO: 52448

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü sena.uzumcu@stu.fsm.edu.tr

² Prof. Dr. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tugba.bingol@gmail.com

Giriş

Sanat terapisi; kişilerde olumlu birtakım gelişmelere neden olmak, çatışmalara çözüm getirmek, bedensel ve ruhsal sorunları azaltmak, sorun çözüme yeteneği geliştirmek, stresle başa çıkma konusunda kişiye yardımcı olmak üzere tanı ve tedaviyi sağlama açısından çeşitli sanat materyallerinin kullanımı şeklinde tanımlanır (Coşkun, Yıldız ve Yazıcı, 2010). Sanat terapisi, psikoloji ve sanatın ortak çocuğu olarak görülse de her ikisinden aldıkları ile özgün bir disiplin olarak kendine bir alan bulmuştur. (Vick, 2003). Sanatla terapi yaklaşımı, sanat uygulamalarından olan resim, müzik, sinema, hareket dans ve tiyatro gibi alanındaki tüm faaliyetleri içermektedir. Birey ve grupları değerlendirmek, bununla birlikte onlara müdahale etmek için tüm bu sanatsal faaliyetleri kullanmak sanat terapisini oluşturur(Malchiodi, 2003).

Sanat terapisi; sanatın yaratıcı sürecinin iyileştirici boyutunu bilen ve hayatın değerini artırıcı düşüncesi üzerine kurulu olup düşünce ve duyguların sözsüz iletişimle aktarılabilirdiği bir psikoterapi çeşididir. Psikoterapinin diğer şekilleri gibi sanat terapisi de, kişisel gelişimi destekleyen kişinin kendisini anlamasına yardımcı olan ve duygusal yaraları iyileştirme konusunda destek olarak çeşitli formları ve uygulama yöntemlerini bir araya getirilerek yetişkinler, aileler, çocuklar ya da gruplar için kullanılan terapi disiplinidir. Sanat terapisi ilk defa sanatçı Adrian Hill tarafından 1942 yılında sanatoryumundaki tüberküloz hastalarına uygulanmıştır. Anksiyete ve travmaları iyileştirmede resmin oldukça önemli bir kendini ifade etme aracı olduğunu keşfetmiştir. Sanatla terapisinin uygulanan diğer psikoterapi yöntemlerine yanıt vermeyen hastalar açısından önemli bir kendini ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Sanat terapisi 1950 yıllarında özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde tedaviye destek olarak birçok hastanede kullanılmıştır (Spaniol, 2001).

Sanat terapisinin profesyonel hale geldiği dönem 1980 ve sonrası dönemdir. Sanat terapistleri, bu alanda yaptıklarının, hoş vakit geçirme ,oyalanma biçimi veya boş bir uğraş terapisi olmadığını, bunun önemli bir iletişim kurma aracı, kendini ifade etme ve yorumlama yöntemi olduğunu belirterek, sanat terapisi çerçevesinde birçok psikoterapi yaklaşımları sergilemişlerdir (Case ve Dalley, 2006).

Sanat terapi en temelde müzik, resim, hareket/ dans, drama, heykel gibi sanat dallarıyla yapılan bir terapi türüdür. Terapi sürecinde çeşitli materyallerden yararlanır. Sanat terapinin en temel amacı kişinin kendini özgürce ifade ederek yaratıcılığını ortaya çıkarmasını ve estetik yönünü keşfetmesini sağlamaktır. Sanat terapi, mental, gelişimsel, nörolojik, ruhsal ve davranışsal birçok problemde kullanılan bir tedavi yöntemidir (Özbey, 2009).

Sanat terapisi modern dönemin buluşu değil; temelini antikçağdan alan bir terapi yöntemidir. Mağara duvarlarına çeşitli resimler çizmek, ölüleri mumyalamak, tören maskeleri için oymacılık yapmak, parşömenlere resim çizmek, resim yapmak, hamur ve çamur kullanarak belli biçimler oluşturmak, sanatla terapi yapmanın tarih boyunca süregeldiğini açıkça ifade eden bazı örneklerdendir (Filiz, 2016).

Sanat terapisindeki temel amaç, duygusal farkındalık ve spontanlık kazandırmak, sanatsal çalışmalarla danışanın ego işlevlerini düzeltmektir. Uluslararası anlamda sanat terapileri 6 grupta incelenmektedir: Görsel sanat terapisi, dans/hareket terapisi, intermodel terapi,müzik terapisi psikanaliz terapi, yaratıcı yazı ve şiir terapisi/biblioterapi(Göktepe, 2015).

Güner(2014)'e göre; sanat terapisi seansları grup olarak veya bireysel şekilde yürütülür. Yetişkinlerle birlikte yapılan seanslar ortalama olarak bir veya iki saat sürer. Sanat terapisti kişilere rahat bir ortam oluşturur, malzemeleri hazırlar, gerekli koşullarda teknik bilgi verir. Terapi sürecinde arka fonda sakinletirici bir müzik kullanılabilir.

Göktepe (2015)'ye göre; sanat terapisinin hedefleri şunlardır:

- 1- Tedaviyi terapist ve danışanın birliğiyle sürdürmek, terapötik birlikteliğin oluşmasını sağlamak.
- 2- Güvenli bir ortam oluşturmak.
- 3- Bu güven ortamında danışana katarsis olanağı sağlamak.
- 4-Danışanı hastalığıyla alakalı oluşabilecek engeller konusunda bigilendirmek, bilinçlendirmek ve relapsı önlemeye çalışmak.
- 5-İşlevsiz olan savunma mekanizmalarını işlevli olanlarıyla değiştirmek.
- 6-Danışanın sosyal işlevselliğini aktive etmeye yardımcı olmak.
- 7-Sanatsal etkinlikler yaparak olaylara üçüncü bir gözle bakma fırsatı oluşturmak.
- 8- Danışanın günlük yaşam faaliyetlerini tek başına sürdürebilmesine katkıda bulunmak.

Araştırmanın önemi, sanat terapisi alanında son 10 yılda yapılmış ulusal çalışmaların yıllara, çalışmaların türüne, bilim dalına, çalışma grubuna ve yöntemlerine göre genel dağılımını görmektir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, 2014-2023 yılları arasında sanat terapisi hakkında yapılmış ulusal çalışmaları derlemektir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sanat terapisi hakkında yürütülen ulusal çalışmaların yayımlandıkları yıla göre dağılımı nasıldır?
2. Sanat terapisi hakkında yürütülen ulusal çalışmaların çalışmaların türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Sanat terapisi hakkında yürütülen ulusal çalışmaların yürütülen bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
4. Sanat terapisi hakkında yürütülen ulusal çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Sanat terapisi hakkında yürütülen ulusal çalışmaların kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2014- 2023 yılları arasında sanat terapisi konusu üzerine yürütülen ve YÖKTEZ , Google Akademik veri tabanında yer alan makale,yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme örneklemin belirlenmesi konusunda, önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasında kullanılır. Ölçüt örnekleme yönteminde, henüz araştırmaya başlanmadan çalışmanın amacına uygun olan ölçütler belirlenir. Ölçütleri araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya önceden belirlenmiş ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada, çalışmaları araştırmaya dahil etme kriterleri arasında 2014-2023 (mayıs) tarihleri arasında yapılmış olan, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan maddeleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanında “sanat terapisi” kelimesiyle arama yapılmış ve 99 çalışmaya ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanında “sanat terapisi” kelimesiyle arama yapılarak toplanmıştır. Toplamda 99 çalışmaya ulaşılmıştır. Veri taraması 20 Mayıs 2024’te sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Belgesel tarama da denilen doküman analizinde, var olan kayıtlar ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belirlenmiş bir amaca dönük olarak kaynakları bulmak, okumak, not almak ve değerlendirmek gibi bazı işlemleri kapsamaktadır (Karasar, 2005).

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, belli bir konuda, birbirinden bağımsız şekilde yapılan, yayınlanmış ya da yayınlanmamış, tüm nitel ve nicel çalışmaların incelenip düzenlenmesiyle alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Huberman, 1994).

Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Sanat terapisi konusunda yürütülen ulusal çalışmaların incelenmesi sonucu elde edilen verilere yönelik bulgular çalışmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Çalışmaların Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın Örneklemini oluşturan 99 çalışmanın yayımlandıkları yıllara göre dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre dağılımı

| Yıl | Yayımlanan Çalışma Sayısı |
|------|---------------------------|
| 2014 | 3 |
| 2015 | 7 |
| 2016 | 4 |
| 2017 | 8 |
| 2018 | 8 |
| 2019 | 20 |
| 2020 | 15 |
| 2021 | 14 |
| 2022 | 12 |
| 2023 | 8 |

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de yapılmış sanat terapisiyle ilgili olan çalışmalardan 3’ü 2014 yılında,7’si 2015 yılında,4’ü 2016 yılında 8’i 2017 yılında,8’i 2018 yılında,20’si 2019 yılında,15’i 2020 yılında,14’ü 2021 yılında,12’si 2022 yılında,9 tanesi ise 2023 yılında yapılmıştır. Özellikle 2019 ve 2020 yıllarında sanat terapisi ile ilgili yapılmış çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür.

Çalışmaların Yayımlandıkları Türe Göre Dağılımı

Araştırmanın Örneklemini oluşturan 99 çalışmanın yayımlandıkları yıllara göre dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların Yayımlandıkları Türe Göre Dağılımı

| Tür | Yayımlanan Çalışma Sayısı |
|----------------|---------------------------|
| Doktora | 5 |
| Makale | 66 |
| Tıpta Uzmanlık | 1 |
| Yüksek Lisans | 27 |

Tablo 2 incelendiğinde konu çerçevesinde incelenen 99 tezin 5 tanesini doktora tezleri,1 tanesini tıpta uzmanlık tezi,27 tanesini yüksek lisans tezleri ve 66 tanesini de makaleler oluşturmaktadır.Burada sanat terapisi alanında yaygın çalışmaların makale olarak yayımlandığı söylenebilir.

Çalışmaların Bilim Dalına Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan 99 çalışmanın hangi bilim dalı çerçevesinde yürütüldüğünü gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların yayımlandıkları bilim dalına göre dağılımı

| Bilim Dalı | Yayımlanan Çalışma Sayısı |
|-------------------------------|---------------------------|
| Hemşirelik | 8 |
| Psikoloji | 15 |
| Sağlık Hizmetleri | 7 |
| Sosyal Hizmet | 2 |
| Hastaneler | 17 |
| Eğitim Bilimleri | 6 |
| Klinik Psikoloji | 6 |
| Görsel Sanatlar | 9 |
| Sosyal bilimler | 2 |
| Sanat ve tasarım | 3 |
| Müzik ve sahne sanatları | 2 |
| Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları | 1 |
| Nörobilim | 1 |
| Fotoğrafçılık | 1 |
| Güzel sanatlar | 5 |
| Kültür Araştırmaları | 1 |
| Müzik | 7 |
| Çevre | 1 |
| Felsefe | 1 |
| Kültür ve turizm | 4 |

Tablo 3 incelendiğinde, sanat terapisi konu başlığıyla alakalı yapılmış çalışmaların bilim dalına göre dağılımında çoğunu psikoloji alanında ve hastanelerde yapılmış olduğunu söyleyebiliriz.Sonrasında ise çalışmaların görsel sanatlar,klinik psikoloji,hemşirelik,kültür ve turizm,müzik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırmanın örnekleme oluşturan 99 çalışmanın hangi çalışma gruplarıyla yürütüldüğünü gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

| Çalışma Grubu | Yayımlanan Çalışma Sayısı |
|----------------------------------|---------------------------|
| Kanser tedavisindeki hastalar | 5 |
| Çocuklar | 6 |
| Demans hastaları | 1 |
| Dezavantajlı gruplar | 1 |
| Fizik tedavi hastaları | 1 |
| Ergenler | 2 |
| Üniversite Öğrencileri | 3 |
| Lisans Öğrencileri | 1 |
| Sağlık alanında çalışanlar | 1 |
| Kadınlar | 3 |
| Yetişkinler | 3 |
| Örneklenen bazı gruplar | 1 |
| Psikiyatri Tanısı Almış Hastalar | 1 |
| Tıbbi Tanı Almış Hastalar | 1 |
| Hemşireler | 2 |
| Psikoloji bölümü öğrencileri | 1 |
| Hüküm Giymiş kadınlar | 1 |
| Sanatçılar | 1 |
| Dermatoloji hastaları | 1 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| Yaşlılar | 2 |
| Göçmen çocuklar | 4 |
| Gebe kadınlar | 1 |
| Şizofreni hastaları | 4 |
| Dezavantajlı çocuklar | 1 |
| Kaygı bozukluğu tanılı kişiler | 1 |
| Öğretmen adayları | 4 |
| Sığınmacı kadınlar | 1 |
| Müzik terapistleri | 1 |
| Borderline tanılı hastalar | 1 |
| Resim bölümü öğrencileri | 1 |
| Sanatçı | 1 |
| Turistler | 1 |
| Özel eğitim öğretmenleri | 1 |
| PDR öğrencileri | 1 |
| Mülteci Çocuklar | 2 |
| Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler | 1 |
| Fizik tedavideki çocuklar | 1 |
| Aleksitimik Çocuklar | 1 |
| Depresyon Tanılı Hastalar | 2 |
| Evli Kadınlar | 1 |
| Literatür taraması | 21 |
| Kronik hastalığı olan çocuklar | 2 |
| Anneler | 1 |
| Diyaliz Hastaları | 1 |
| Engelli Çocuğa Sahip Aileler | 1 |
| Psikiyatri servisinde çalışanlar | 1 |
| Kanserli çocuklar | 2 |
| Meme kanseri tedavisindeki kadınlar | 1 |

Tablo 4 incelendiğinde sanat terapisi çalışmalarının çalışma gruplarına göre gruplandırılmasında çalışmaların çocuklar, kanser tedavisindeki hastalar, yetişkinler,göçmen çocuklar,şizofreni hastaların üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Çalışmaların Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

Araştırmanın örneklemini oluşturan 99 tezin hangi yöntem kullanılarak yürütüldüğünü gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

| Yöntem | Yayımlanan Çalışma Sayısı |
|---------------------------------|---------------------------|
| Deneysel Model | 30 |
| Tarama Modeli | 13 |
| Tanımlayıcı Model | 7 |
| Yarı Deneysel Model | 5 |
| Betimsel tarama | 3 |
| Nicel Araştırma | 2 |
| Tanımlayıcı model | 4 |
| Olgu sunumu | 1 |
| Vaka analizi | 2 |
| Betimleyici model | 13 |
| Karma Model | 4 |
| Nitel Araştırma Yöntemi | 6 |
| Fenomenolojik Araştırma Yöntemi | 2 |

Tablo 5 incelendiğinde sanat terapisi alanında yapılmış çalışmalar, kullanılan yönteme göre incelendiğinde en çok çalışmada deneysel modelin kullanıldığı bunu betimleyici model,tarama modeli,tanımlayıcı model ve nitel araştırma yöntemlerinin takip ettiği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Literatür incelendiğinde 2014-2023 yılları arasında sanat terapisi ile ilgili ulaşılabilir olan ulusal çalışmalar incelenmiştir. Aramalar sanat terapisi başlığı ile Google Akademik ve Yöktez üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya uygun olan toplam 99 çalışmaya ulaşılmıştır. Sanat terapisi çerçevesinde birçok farklı grup ve bilim dalında çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların özellikler 2019 ve 2020 yıllarında arttığı görülmüştür. Çalışmalar daha çok hastanede tedavi gören kanser hastaları ve patolojik problemi olan hasta gruplarıyla yapılmıştır. Çalışmaların daha çok makale olarak yayımlanmış olduğu görülmüştür. Sanat terapisinin, literatür taraması ve deneysel araştırma şeklinde yapılan çalışmalara çok daha fazla konu olduğu gözlemlenmiştir.

Türkiye’de, 2000’li yıllardan başlayarak araştırma ve uygulama alanlarında kendisini gösteren sanat terapisi, 2012 yılında bazı dernek çalışmaları ve bilimsel araştırmalarla karşımıza çıkmıştır. Ülkemizde henüz herhangi bir lisans ve lisansüstü eğitimi bulundurmayan sanat terapisi alanı, özel sertifika eğitim programlarıyla alanda aktif olarak yer almaktadır (Özçelikbaş, 2021). Buradan da görüleceği üzere sanat terapisi 2012 yılından itibaren varlığını göstermiş olup Türkiye’de 2018-2019 yıllarında diğer yıllara oranla üzerinde daha fazla çalışılan bir konu olmuştur.

Farokhi (2011) yapmış olduğu çalışmada sanat terapisinin akıl sağlığı, tıbbi, eğitimsel ve adli ortamlarda, rehabilitasyonda, bireysel, çiftler, aile ve grup terapisi şekillerinde çeşitli hasta popülasyonları ile uygulandığı sonucuna varmıştır. Sanat terapisi, gelişimsel, tıbbi, sosyal veya eğitimsel alanlarda, psikolojik bozulma yaşayan kişiler için etkili bir tedavi yöntemidir. Böylece çalışılan bilim dalı göz önüne alındığında Türkiye’de yapılmış olan ulusal çalışmalar hastanelerde, tıbbi ortamlarda ve kanser belirli hasta grupları üzerinde daha yoğun olarak uygulandığı görülmüştür.

Araştırmada gözlemlendiği gibi sanat terapisi alanında yapılan çalışmalarda çeşitli araştırma yöntemleri kullanılmış olup deneysel çalışmaların daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bunun sebebi Türkiye’de yapılmış olan ulusal çalışmaların iki grup üzerinden ön test-son test yapılarak sonuca ulaşılabilir türde belirlenmiş olması olarak açıklanabilir.

Sanat terapisinde yapılan çalışmalar sanat terapisinin çocuklarda, yaşlılarda, psikotik ve psikosomatik hastalarda, nörolojik problemleri olan hastalarda, uyum bozukluklarında kullanılabileceğini ve yararlı olduğunu göstermektedir. Sanat terapisi şizofren hastaları açısından da etkili ve yardımcı bir tedavi yöntemidir. Çünkü, önemli oranda izole ve regresyondaki bu kişiler kendilerini ifade etme zorluğunda ve gereksinimi içindedirler. Uzun

yıllar boyunca hastanede kalan birçok kronik hastanın belirttiğine göre sanat tedavileri sırasında bazı şeyler üretmenin kendilerine iyi geldiğini söylemişlerdir. Bu süreçte yaratıcı aktiviteleriyle doyum sağlamışlar ayrıca yeniden sosyalleşmişlerdir (Güney, 2011).

Sanatsal üretimler, oyunlar, renk, ses, çizim ve desenler ve dramatizasyonlar kişilerin gerçek eylemlerin değil, daha çok iç dünyalarındaki duygusal ve düşünsel içeriğin simgesel boyuttaki yansımalarıdır(Eracar, 2013). Bu yüzden özellikle çocuklarla çalışırken, sanat terapisinin en iyi dışavurum yöntemi olabileceği söylenebilir. Literatür taramasından elde edilen sonuçlara göre sanat terapinin ilköğretim ve ortaöğretim dönemindeki öğrencilerde oldukça önemli bir yöntem olduğu göz önüne alındığında, sanat terapisinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde daha yaygın kullanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Candela, L., Dalley, K., & Benzel-Lindley, J. (2006). A case for learning-centered curricula. *Journal of nursing education, 45*(2).
- Coşkun, S., Yıldız, Ö., & Yazıcı, A. (2010). Psikiyatrik rehabilitasyonda fotoğrafın kullanımı: bir ön proje. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 1*(3), 121-127.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(4), 303-308.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 2219-2224.
- Filiz, Ş. (2016). Sanat terapisinin felsefi boyutları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 6*(1), 169-183.
- Göktepe, S. N. (2015). *Okul öncesi dönem din eğitiminde oyun, oyuncak ve görsel sanat etkinliği örnekleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Güner, A. S., & Çelik, B. (2021). Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi'de Ebeveyn-Çocuk İletişiminin İncelenmesi.
- Güney, M. (2011). Sanat ve Psikiyatri,(2. Baskı). *Ankara: Grafik Çalışma Yayınevi*.
- Malchiodi, C. A. (2003). Art therapy and the brain. *Handbook of art therapy, 16*-
- Öz Çelikbaş, E. (2021). *Ee-psikoloji dergisi*). E-Psikoloji Dergisi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Resim Bölümü.
- Özkök, z., Bingöl, T. Y. Öfke Kontrolünde Sanat Terapisi Art Therapy In Anger Management. *WOPPHO, 12*.
- Sarandöl, A., Akkaya, C., Eracar, N., & Kırılı, S. (2013). Şizofreni hastaları ve yakınlarıyla yapılan sanatla terapinin hastalık belirtileri, bireysel ve toplumsal beceriler üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14*(4), 333-9.
- Spaniol, M., Brooks, H., Auer, L., Zimmermann, A., Solioz, M., Stieger, B., & Krähenbühl, S. (2001). Development and characterization of an animal model of carnitine deficiency. *European Journal of Biochemistry, 268*(6), 1876-1887.

Vick, R. M. (2003). A brief history of art therapy. *Handbook of art therapy*, 5-15.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.

Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarında Terminoloji Karmaşası ve Dil Öğretimine Etkisi

Hanifi VURAL¹

Öz

Her bir dilin, var oluş başlangıcından itibaren gelişerek oluşagelen bir takım kuralları vardır. Görünmez bir uzlaşma doğrultusunda ‘ilkel’ olandan, ‘gelişmekte’ olana doğru yol alan kodlanmış anlaşma aracı olan dil, içerdiği ilkeler/kurallar doğrultusunda ‘dizge’leşerek yeni evrilmelere ve genişlemelere fırsat tanır. Dolayısıyla her hangi bir dilin içine doğanlar, maruz kaldıkları dili pekiştirerek kavramak için, bu dile yabancı olanlar da bu dili konuşabilmek için kurallarını öğrenmek zorundadırlar. Bu amaçla birbirini gerekli kılan öğrenim ve öğretim süreçleri çerçevesinde gerçekleşen dil eğitiminin birleşenlerinden biri de söz konusu dilin özel anlamlı kelimeleri olan terimlerini bellemeyi gerektirir. Meseleye Türkçe özelinde bakıldığında, Tanzima’tan günümüze ortaya konan dil bilgisi çalışmalarında, sözlükbilimsel anlamda aynı görevi ifade eden içeriğin farklı hatta çoklu terimlerle dile getirildiği görülmektedir. Bu bildiride tümevarım yönteminin bir tamamlayıcısı olarak nitelenebilecek döküman inceleme yöntemiyle, Türkçe dil bilgisi terimleri; “Terim”, “Çoklu Terim”, “Terminolojik Yerindelik” ve “Dil Öğretimi” bulguları çerçevesinde tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, dil bilgisi, terminoloji, dil öğretimi.

Giriş

Dil bilgisi; bir dilin ses, yapı ve söz diziminde var olagelen kuralları bir bütünlük çerçevesinde inceleyen bir bilim dalıdır. Her bir dil, araştırma/incelenme konusu yapıldığı günden itibaren sahip olduğu kurallar bakımından değerlendirilip, bir ‘bilinme, tanınma ve tespit edilme’ ameliyesinden geçirilir. Bu işlemlerden sonra ortaya çıkan kurallar manzumesi artık ele alınmış olan dilin gramerini/dilbilgisi sistemini teşkil eder. İnceleme ve araştırmalar, gerek tarihsel gerekse betimsel olsun, tespit edegeldiği kurala bir ‘ad’ verir, söz konusu kavram ‘terim’ düzeyine çıkar. Bütün bunlar, Türk dilinin incelenme ve araştırılma aşamalarında da geçerliğini korur ve böylece Türk dilinin gramer çerçevesi içeriği ile birlikte netleşip ortaya çıkar. Tanzimatla birlikte Türk dilinin öğretimi hergeçen gün derinleşip yaygınlaşarak önemli bir mesafe katetmiştir. Bu doğrultuda hem ders kitapları hem de makale ve tez çalışmaları, nicelik ve nitelik bakımından kayda değer bir birikim, bir yekün oluşturmuştur. Ancak neredeyse her bir çalışma, kendi ‘terimler dizisi’ni tercih etmesinden kaynaklanan bir karışıklığa yol açmaktadır. Bu karışıklık da *ortak dil* gerçeğine açık bir şekilde aykırılık oluşturmaktadır.

1. Tanımı ve özellikleriyle “terim”

Sözlükte, “*Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime; istilah.*” (Türkçe Sözlük 2011, s. 2330) olarak tanımlanan terim, ait olduğu alanın öğretimini ve öğrenimini sağlıklı bir düzlemde sürdürebilmenin temelini oluşturmaktadır. Anlamak-anlatmak, öğrenmek-öğretmek zemininde terimler aracılığı ile oluşturulan ‘bilgi’ çerçevesi, aynı zamanda söz konusu disiplinin ilgili paydaşları tarafından ortaklaşa işletilen/kullanılan ortak bir dili işaretlemektedir. Bu durum terimlerin özelliklerinde de belirgin olarak görülmektedir:

1. Terimler, bir bilimsel kavrama tek karşılığı bulunan kelimelerdir.
2. Terimlerin anlamları sabittir ve cümle içinde de olsa değişik anlamlarda kullanılamazlar.
3. Terimlerin bildirdiği anlam yoruma açık değildir ve karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirirler.
4. Terimler halkın söz varlığında yer almazlar ama halk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler vardır. (Zülfikar, 1991, s. 20-21).

Ayrıca terim oluşturmada şu hususlara da dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Terim kapsamlı olmalı, karşılıdığı kavramı gereğince yansıtmalıdır.
2. Terim, türetme yönünden doğru olmalıdır.
3. Terim, cümle içinde kullanılır olmalı; ek aldığında da söyleyiş ve yazılış yönünden güçlük çıkarmamalıdır.
4. Herkes tarafından kolayca benimsenip yaygınlaşabilecek nitelikte olmalıdır.
5. Yapılan terimler, öteki dil bilgisi terimleri ile uyum içinde olmalıdır. (Tariktaroğlu, 1994, s. 16-17).

1.1. Türkçe dil bilgisi terimleri

Esasında İslam kültür dairesine girişimizle birlikte Arapçanın, Batı ile ilişkilerin geliştirilmesiyle de daha çok Fransızcanın olmak üzere Latin kökenli dillerin etkisinde kalan terminolojimiz, Türk dil bilgisi terimleri hususunda da dönem dönem farklı yaklaşımlara imkân tanımıştır. Tanzimat'tan önce Türk dili için hazırlanan eserlerde yer alan *ıstılah*larda daha çok Arapça ve kısmen de Farsça etkili iken, ilerleyen süreçte çok hızlı olmasa da zamanla durum Türkçenin lehine dönmüştür. Cumhuriyetle birlikte dilde sadeleştirme çalışmaları, tasfiyeci yaklaşımlarla kimi zaman abartılmış olmasına rağmen Türkçede geçerli olan kuralları içeren ve onlara birer ad, birer sembol olan terimler de yaygınlaşıp yerleşmeye başlamıştır. 1928 yılında Türk Dili Encümeni tarafından yayımlanan *Muhtasar Gramer Terimleri*, Cumhuriyet döneminin ilk terim çalışması olduğu gibi, takip eden gramer çalışmalarında bu durumun gözetilmesi hususunda da bir kılavuz niteliğindedir. Bu doğrultuda yapılan terminolojik üretimler üç temel yaklaşım çerçevesinde şekillenmiştir:

a. Tabii tekâmülcüler /Osmanlıcacılar

b. Sadeleştirmeciler

c. Özleştirmeciler/Tasfiyeciler. (Tarikdaroğlu, 1994, s. 12)

Bu yaklaşımların sonucu olarak, son yüzyılda Türkçe için yazılagelen dil bilgisi kitaplara bakıldığında, aynı kavramın neredeyse her bir çalışmada farklı terimlerle ortaya konduğu, farklı isimlendirmelerin tercihi edildiği görülecektir.

Bütün bu çoklu isimlendirmeler ve dolayısıyla karışıklıklar, bir bildiri metni çerçevesinde ele alınamayacağı için burada sadece bir örnek teşkil etmesi bakımından söz diziminin bir alt başlığı olan “kelime grupları”nın isimlendirilmeleri, ilgili terimleri üzerinde durulacaktır. İsimlendirilmelere geçmeden önce Türkçede söz dizimi ve ilgili alt başlıklarına kısaca değinilecektir:

2. Türkçede Söz Dizimi

Kelimelerden örülü yapılar ya bir yargı bildirerek cümleyi, ya da hareket, varlık veya kavramları karşılayarak kelime gruplarını oluştururlar. Bunlardan birincisi yargılı, ikincisi ise yargısız anlatımı teşkil etmektedir. İşte söz dizimi/cümle bilgisi de gerek kelime gruplarının gerekse cümlelerin oluşum yollarını, kurallarını araştırıp ortaya koyan dilbilgisi alanıdır.

Bilindiği gibi, sesler heceleri, heceler sözcükleri, sözcükler söz öbeklerini, söz öbekleri de cümleleri meydana getirirler. Tek başlarına bir anlam ifade etmeyen seslerin ve hecelerin oluşturdukları sözcükler de anlatılmak istenen sınırlı olarak anlatabilmektedirler. “Kelime, bir nesnenin bütün olarak kendisini, o nesnenin bir niteliğini, özelliğini, bir kavramı veya bir eylemi karşılayabilir; ancak bu, düşünce akışının bütün olanaklarını karşılamaz. Fikirlerin, isteklerin, dileklerin, kanların, duygu ve düşüncelerin anlatılabilmesi için kelimelerin belirli kurallara bağlı olarak bir araya gelmesi, bir birlik oluşturması gerekir” (Özmen, 2013, s. 3).

Kelimelerin belirli kurallara göre bir araya gelmeleri ile iki ayrı tür söz dizimi ögesi meydana gelmektedir. Bunlar, yargı bildirip bildirmediğine göre isimlendirilirler:

2.1. Yargısız Anlatım: Kelime Grubu

İletişim esnasında veya en genel anlamıyla ‘dil’de, hareketlerin, varlıkların veya kavramların nitelikleri veya niceliklerini anlatmak için kimi zaman bir kelime tek başına yetmemektedir. Bu durumda birden çok kelime bir araya gelerek bir grup/öbek oluşturarak söz konusu niteliği veya niceliği ifade ederler. Bu amaçla kurulmuş olan yapılara kelime grubu veya söz öbeği denir. Alanın önemli isimlerinden Muharrem Ergin bu konuda şunları söylemektedir:

“Tek kelime ile karşılanabilen nesnelere ve hareketleri daha geniş olarak ifade etmek veya tek kelimenin karşıladığı nesnelere ve hareketlere daha geniş nesnelere ve hareketleri karşılamak için kelimedenden daha geniş dil birlikleri olan kelime gruplarına başvurulur.

Kelime grubu birden fazla kelimeyi içine alan, yapısında ve manasında bir bütünlük bulunan, dilde bir bütün olarak muamele gören bir dil birliğidir.

Belirli bir düzenle kurulduğu için kelime grubunun yapısında bir bütünlük bulunur. Kelime grubundaki bütünlük bilhassa mana bakımından göze çarpar. Kelime grubu tek bir nesneyi veya hareketi birlikte karşılayan kelimeler topluluğu demektir. Kelime grubunun kullanımında da bu bütünlük kendini gösterir. Kelime grubu kelimelerle ve diğer kelime grupları ile bir bütün halinde münasebete geçtiği gibi cümlelere de bir bütün halinde iştirak eder. (...) Kelime grupları içinde yan yana gelen kelimelerin sırasını tayin eden temel kaide şudur: Türkçede yardımcı unsur asıl unsurdan önce gelir. Türk sentaksının bütün yapısı bu ana kanun üzerine kurulmuştur. Dil düşüncenin aynasıdır. Türkçe de Türkçe düşüncünün aynasıdır. Onun için kelime sırası geçici olarak ne şekilde girerse girsün, asıl normal sırası ile idrak edilir. Düşünce sırası ile kelime sırası birbirinden ayrılmaz” (Ergin, 2002, s. 343-344).

2.2.Yargılı Anlatım: Cümle

Cümle; bir düşünce, bir olay, bir istek, bir yargı anlatan kelime ya da kelimeler dizisidir. Bir başka ifadeyle “bir fikri, bir duygu ve düşünceyi, bir oluş ve kılışı tam olarak bir hüküm hâlinde anlatan” kelime ya da kelime grubuna cümle denir. Cümlede eksiksiz anlatım söz konusudur.

Cümlelerin varlığı için asgari şart bir çekimli fiildir. Cümleden söz edebilmek için çekimlenmiş bir fiil yeterlidir. Değişik bir söyleyişle, çekimli fiil olmak şartıyla, tek kelime de bir cümle olabilmektedir.

Ayrıca, ek fiil (i-) alan isim soylu kelimeler de, çekimlenmiş fiil konumunda olduğu için, tek başlarına bir cümle olabilirler:

Cümledeki kelime sayısında bir sınırlama söz konusu değildir. Bu konuda bir kural da yoktur. Yukarıda da ifade edildiği gibi, tek kelimelik cümleler olabileceği gibi, altmış, yetmiş... yüz ya da daha fazla kelimelik cümleler de kurulabilir.

3. Dilcilerimizin Kelime Grupları Terimleriyle İlgili Farklı İsimlendirmeleri

Esasında yargısız anlatımı ifade eden terim konusunda bile tam bir birlik sağlayamayan dilcilerimizin bu terim için kullandıkları adlandırmalarını şöyle tablolaştırabiliriz:

| | Kelime Grupları | Belirtme Öbekleri | Yargısız Anlatım | Belirtme Grupları | Sözcük Öbekleri | Kelime Öbekleri | Söz Öbekleri | Sözcük Grupları |
|---------------|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|-----------------|--------------|-----------------|
| T. Banguoğlu | | + | | | | | | |
| M.Ergin | + | | | | | | | |
| V. Hatipoğlu | | | + | | | | | |
| K. Bilgegil | | | | + | | | | |
| H. Dizdaroğlu | | | | | + | | | |
| H. Ediskun | + | | | | | | | |
| L.Karahan | + | | | | | | | |
| R. Erkul | | | | + | | | | |
| A.Beserek | + | | | | | | | |
| S.Eker | | | | | | | | + |

| | | | | | | | | |
|------------|---|--|--|---|--|---|---|---|
| İ. Delice | | | | | | + | | |
| M.Özmen | + | | | | | | | |
| G.Karaağaç | | | | | | | + | |
| M.Özkan | | | | + | | | | |
| N.Koç | | | | | | | | + |
| M. Kükey | | | | | | | + | |

Görüldüğü gibi 8 farklı adla dile getirilen söz diziminin bu alt alanıyla ilgili sınıflandırmalar konusunda da farklı adlandırmalarda bulunulmuştur. Cumhuriyet döneminde hazırlanmış olan hemen her dil bilgisi kitabında bu konuya yer verilmiştir ancak burada daha çok yargılı ve yargısız anlatımı ele alan eserlerden hareketle bir durum tespit yapılacaktır:

Tahsin BANGUOĞLU, “Belirtme Öbekleri” dediği bu kategoriyi şöyle sıralamıştır:

1. Ad Takımları, 2. Sıfat Takımları, 3. Zarf Öbekleri, 4.Taki Öbekleri, 5.Çekim Öbekleri (a. İsim öbekleri, b. Fiil öbekleri), 6. Bağlam Öbekleri, 7. Yanaşma Takımları (a. San öbekleri, b. Ayırma ve Soyadı Öbekleri, c. Künye ve Mahlas), 8.Katma Öbekleri (a. Ünlem Öbekleri, b. Saplama Öbekleri) (Banguoğlu, 2007, s. 497).

Muharrem ERGİN “Yapısında ve manasında bir bütünlük bulunan, içerisinde birden fazla kelimeyi bulunduran ve dilde bir bütün olarak muamele gören bir dil birliği.” şeklinde tanımladığı kelime grubu için şu tasnife yer vermiştir:

1.İsim Tamlaması, 2. Aitlik Grubu, 3. Birleşik İsim, 4. Birleşik Fiil, 5. Unvan Grubu, 6. Ünlem Grubu, 7. Sayı Grubu, 8. Edat Grubu, 9. İsnat Grubu, 10. Genitif, Datif, 11. Logatif, 12. Ablatif Grupları, 13. Fiil Grubu, 14. Partisip Grubu, 15. Gerindium Grubu, 16. Kısaltma Grupları. (Ergin, 2002, s. 143).

Vecihe HATİPOĞLU, “En az iki sözcüğün türlü ilgi ve nedenlerle yan yana

sıralanmasından doğan birliklerdir.” şeklinde tanımladığı yapıları önce genel olarak;

“1. Tamlamalar, 2. Birleşik sözcükler, 3. Deyimler, 4. İkilemeler” şeklinde dörde ayırmaktadır.

Tamlamaları da;

1. Ad tamlaması, 2. Adıl tamlaması, 3. Sıfat tamlaması, 4. İkilemeli tamlama, 5. İyelikli tamlama, 6. Çıkmalı tamlama, 7. Kalmalı tamlama, 8. Yönelmeli tamlama, 9. İlgeçli tamlama, 10. Bağlaçlı tamlama başlıklarıyla 10 gruba ayırmaktadır. (Hatipoğlu, 1972, s. 21).

Leyla KARAHAN, Türkçede Söz Dizimi adlı çalışmasında kelime gruplarını, “Bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu veya bir hareketi karşılamak üzere, belirli kurallar içinde yan yana gelen kelimeler topluluğu olarak tanımlayıp, türlerini şu terimlerle vermektedir:

1. İsim Tamlaması (Belirtili İsim Tamlaması, Belirtisiz İsim Tamlaması), 2. Sıfat Tamlaması, 3. Sıfat-Fiil Grubu, 4. Zarf-Fiil Grubu, 5. İsim-Fiil Grubu, 6. Tekrar Grubu, 7. Edat Grubu, 8. Bağlama Grubu, 9. Unvan Grubu, 10. Birleşik İsim Grubu, 11. Ünlem Grubu, 12. Sayı Grubu, 13. Birleşik Fiil, 14. Kısaltma Grupları (İsnat Grubu, Yükleme Grubu, Yaklaşma Grubu, Bulunma Grubu, Uzaklaşma Grubu, Vasıta Grubu. (Karahan, 1997, s. 11).

Mazhar KÜKEY, “Türkçenin Sözdizimi” adlı eserinde “Sözcük Öbekleri” başlığı altında incelediği bu gramer kategorisini; “Birden çok sözcüğü içine alan, anlamında ve yapısında bir bütünlük bulunan, tümcede bir tek sözcük gibi iş gören; tümceden küçük, sözcükten büyük anlamlı, geniş dil birliğine sözcük öbeği adı verilir.” şeklinde tanımlamış ve şu tasnife yer vermiştir:

1. İkilemeler, 2. Bağlam öbeği, 3. İyelik öbeği, 4. Ad tamlaması, 5. Sıfat tamlaması, 6. İlgeç öbeği, 7. Ünlem öbeği, 8. Unvan öbeği, 9. Sayı öbeği, 10. Yükleme öbeği, -i’li sözcük öbeği (akkuzatif öbeği), -e’li sözcük öbeği (datif öbeği), -de’li sözcük öbeği (logatif öbeği), -den’li sözcük öbeği (ablatif öbeği), 11. Belirteç öbeği. (Kükey, 1975, s. 3).

Kelime grubunu “Cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden

çok kelimenin belirli kurallar ile yan yana getirilmesinden oluşan, yapı ve anlamın- daki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karşılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğu” şeklinde tarif eden dilcimiz ise *Gramer Terimleri Sözlüğü* adlı eseriyle Zeynep KORKMAZ’ dır (Korkmaz, 2003, s. 100).

Neşe ATABAY, Sevgi ÖZEL ve Ayfer ÇAM, *Türkiye Türkçesinin Sözdizi- mi* adlı eserlerinde sadece tamlamalara değinmiş, diğer kelime gruplarına yer vermemişlerdir. Kitapta başka dillerde olduğu gibi, tamlamanın, Türkiye Türkçesin- de de yargı taşımayan en küçük söz birliği olduğu söylenmiş ve tamlama bir adın niteliklerinin başka adlarla daha iyi belirlenmesini sağlayan söz birlikleri olarak ta- nımlanmıştır (Atabay vd., 2003, s. 15).

M. Kaya BİLGEGİL, *Türkçe Dilbilgisi* adını verdiği eserinde kelime gruplarını “Be- lirtme Grupları” olarak adlandırmış ve “birden ziyade kelimedenden meydana geldiği hâlde, cümledeki görevi bakımından bir tek kelimedenden farksız olan, gerektiği taktir- de, yine bir kelimeymiş gibi çekim eki alabilen isim soyundan kelimelerin teşkil ettiği birleşik sözlere belirtme (tayin) grupları diyoruz” şeklinde tanımlamıştır.

Bilgegil, kelime gruplarını şu türlere ayırır:

İsim tamlaması, sıfat tamlaması, bağlaç grupları, zarf grupları, isim grupları, ikizlemeler, edat grupları, unvan grupları olarak sekiz başlık altında incelemiştir (Bilgegil, 2009, s. 115).

Haydar EDİSKUN, *Türk Dilbilgisi* adlı kitabında kelime gruplarını “keli- melerin öbeklenmesinde temel kural, önce yardımcı sonra ana ögenin gelmesidir” diye tarif etmiş ve kelime gruplarını İsim Takımları ve Sıfat Takımları olarak ikiye ayırmıştır. Diğer kelime gruplarını ele almamış, sıfat-fiil ve zarf-fiil gruplarını yan cümlecik olarak almıştır (Ediskun, 2005, s. 101).

Nurettin KOÇ, *Yeni Dilbilgisi* isimli çalışmasında sözcük öbekleri dediği yapıyı, 3’ü kalıplaşmış olmak üzere 7 başlık altında incelemektedir:

1. Eylem öbeği, 2. Ad öbeği, 3. İlgeç öbeği, 4. Belirteç öbeği, 6. Bileşik sözcük, 7. İkileme, 8. Deyim. (Koç, 1990, s. 334-410).

Türkçede Cümle Yapısı adlı eserinde “birden fazla kelimenin çeşitli faktör- ler vasıtasıyla bir araya gelmesi, bir bütün oluşturması kelime grupları meydana getirir” diyen Ahmet BESEREK, kelime gruplarını;

1. İsim tamlaması, 2. Sıfat tamlaması, 3. İsim grupları, 4. Edat grubu, 5. Unvan grubu, 6. Zarf grubu, 7. Tekrarlar (ikilemeler), 8. Ünlem grubu, 9. Bağlaç grupları başlıklarıyla incelemiştir (Beserek, 1991, s. 28).

Cümle Metin Bilgisi adlı kitabında kelime gruplarını “birden çok kelimeyi içerisine alan, yapısında ve anlamında bir bütünlük olan, dilde bir bütün olarak işlem gören dil birliği” şeklinde tanımlayan Rasih ERKUL, kitabında kelime gruplarının belirtme grupları olduğunu söylemiş ve kelime gruplarını;

1. Tekrarlar, 2. Bağlama grubu, 3. Sıfat tamlaması, 4. İsim tamlaması, 5. Aitlik grubu, 6. Birleşik kelime, 7. Birleşik fiil, 8. Sayı grubu, 9. Hâl ekleriyle yapılan kelime grupları, 10. Edat grubu, 11. Unvan grubu, 12. Ünlem grubu, 13. İsim fiil grubu, 14. Sıfat fiil grubu, 15. Zarf fiil grubu, 16. Kısaltma grupları olmak üzere on altı başlık altında ele almıştır (Erkul, 2007, s. 4).

M. Atâ ÇATIĞKAŞ, *Türk Dili Kılavuzu* isimli eserinde kelime grupları için; “Birden fazla kelimedenden meydana gelen; mana ve yapısında bir bütünlük bulunan ve tek bir nesne veya hareketi birlikte karşılayan kelimeler topluluğudur.” tanımını verdikten sonra şu tasnife yer verir;

1. Bağlama grubu, 2. İyelik grubu ve isim tamlaması, 3. Genitif, datif, lokatif ve ablatif grupları, 5. Sıfat ve partisip grubu, 6. Aitlik grubu, 7. Tekrarlar ve ikilemeler, 8. Unvan grubu, 9. İsnat grubu, 10. Akuzatif (yükleme) grubu, 11. Kısaltma grupları, 12. Ünlem grubu, 13. Sayı grubu, 14. Edat grubu, 15. Fiil grubu, 16. Gerundium (ulaç,bağfiil,zarf) grubu. (Çatıkkaş, 2001, s. 194).

Süer EKER, *Çağdaş Türk Dili* adlı eserinde; “Sözcük grubu, tümce içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere, birden çok sözcüğün yan yana getirilmesiyle oluşur.” demiş ve kelime gruplarını;

1. Tamlamalar, 2. Aitlik grubu, 3. Unvan grubu, 4. Tekrar grupları, 6. Sayı grubu, 7. Edat grubu, 8. Sıfat fiil (ortaç) grubu, 9. Zarf fiil grubu, 10. Eylem grubu, 11. Birleşik eylem grubu, 12. Ünlem grubu, 13. Bağlama grubu, 14. Kısaltma grupları, 14. Dayanma grubu, 15. Deyimler, 16. Atasözleri/savlar, 17. Birleşik sözcükler olmak üzere on yedi

başlık altında açıklamıştır (Eker, 2005, s. 460).

Türkçe Sözdizimi adlı eserinde kelime gruplarını “Kelime Öbekleri” olarak isimlendiren H. İbrahim DELİCE, kelime grubunu “Birden çok kelimedenden oluşan, yapısında ve anlamında bir bütünlük bulunan, cümle veya cümlemsi içinde tek cümle ögesi; kelime öbeği içinde bütün hâlinde yardımcı veya temel öge olarak işlem gören ve bir kelime türü yerine kullanılan söz dizileri” şeklinde tanımlamış ve kelime grup- larını şöyle sınıflandırmıştır:

1. Edat Öbekleri, 2. Fiil Öbeği, Özel İsim Öbeği, 3. Unvan Öbeği, 4. Sayı Öbeği, 5. Zarf Öbeği, 6. Yineleme Öbeği, 7. İsim Tamlaması (Belirtili İsim Tamlaması, Belirtisiz İsim Tamlaması, Zincirleme İsim Tamlaması, Farsça İsim Tamlaması, Arapça İsim Tamlaması), 8. Kısalma Öbekleri (Ayrılma Öbeği, Belirtme Öbeği, İlgilendirme Öbeği, İyelik Öbeği, Kalma Öbeği, Yönelme Öbeği) 9. İki Durumlu Öbek, 10. Sıfat Yapım Ekli Öbek, 11. Yüklemsi Öbekleri (İsim-fiil Öbeği, Sıfat-fiil Öbeği, Zarf-fiil Öbeği, Şart-fiil Öbeği, Bağ-fiil Öbeği), 12. Diğer Kelime Öbekleri (İktibas Öbeği, Saplama Öbeği) (Delice, 2007, s. 19).

Mehmet ÖZMEN, *Türkçenin Sözdizimi* isimli kitabında kelime gruplarını için, “Birbirine, yapı ve anlam olarak bağlanan ve kendi aralarında bir bütün oluştu- ran iki veya daha fazla unsurdan oluşan kelimeler topluluğudur.” şeklinde bir açıklama yapmış ve kelime gruplarını şöyle sınıflandırmıştır:

1. İyelik Grubu, 2. İsim Tamlaması, 3. Sıfat Tamlaması, 4. Zarf Tamlaması, 5. İkilendirme, 6. Bağlama Grubu, 7. Birleşik Fiil, 8. Edat Grubu, 9. Sayı Grubu, 10. İsnat Grubu, 11. Birleşik İsim, 12. Unvan Grubu, 13. Ünlem Grubu, 14. Aitlik Grubu, 15. Tamlayan Grubu, 16. Bulunma Grubu, 17. Yönelme Grubu, 18. Çıkma Grubu, 19. Araç Grubu, 20. Belirtme Grubu, 21. İsim-fiil Grubu, 22. Sıfat-fiil Grubu, 23. Zarf-fiil Grubu, 24. Tarafından’lı ve +ÇAEşitlik Ekli Fiilimsiler, 25. Fiilimsi Gruplarında Devrikleme, 26. Fiilimsi Gruplarında Ayrık Yapılar, 27. Kısaltma Grubu (Özmen, 2013, s. 51).

Yukarıdaki ayrıntılarda görüldüğü gibi Türkçenin yargılı ve yargısız anlatımı üzerine çalışan araştırmacılar, kelime gruplarının çeşitleri, sayıları ve isimlendirilmeleri konusunda

farklı görüş ve yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Muharrem Ergin 16, Leyla Karahan 14, Tahsin Banguoğlu 8, Mazhar Kükey 11, Vecihe Hatipoğlu 11, M. Kaya Bilgegil 8, Haydar Ediskun 2, Ahmet Beserek 9, Rasih Erkul 16, M Atâ Çatıkkaş 16, Süer Eker 17, H. İbrahim Delice 12, Mehmet Özmen 27 çeşit kelime grubundan söz etmiştir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi kelime grupları için *belirtme öbekleri, kelime grupları, yargısız anlatımlar, sözcük öbekleri, kelime öbekleri, söz öbekleri, belirtme grupları, sözcük grupları* olmak üzere 8 ayrı isim kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, kullandıkları terimlerini derlediğimiz dilcilerimiz, aynı kavramı, içeriği farklı isimlerle ifade etmişler. Mesela, sadece zarf-fiillerle oluşturulan yapılar için; *zarf-fiil grubu, zarf-fiil öbeği, belirteç öbeği, gerindium grubu* olmak üzere 4 ayrı isimlendirmede bulunulmuştur.

| L | İs. | S.T. | Sf.G | İf.G | Zf.Gr. | Ed. | Bağ.G | Un. | Bİ.G | Ün. | S.G | Bf.G | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
|-----------|-----------|----------|-------|-----------|--------|-------|--------|-----------|------------|-----------|-----|-------------|--------|--------|
| K | T. | | r. | r. | | Gr. | r. | Gr. | r. | Gr. | r. | r. | | |
| TB | Ad Tk. | S.T k | | İs.Ö b | Zf.Öb | | | San Öb | | Ün. Ö. | | | | |
| M | İs. | S.T. | Part. | Fiil | Ger. | Ed. | Bağla | Un. | Bİ.G | Ün. | S.G | Bf.G | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
| E | T. | | Gr. | Gr. | Gr. | Gr | ma Gr. | Gr | r | Gr. | r. | r. | | |
| M | Ad | S.T. | | | Belirt | İlgeç | Bağla | Un. | | Ün. | S.Ö | | Yükle | |
| K | İs. | S.T. | | | eç Ö. | Ö. | ma Ö. | Ö. | | Ö. | . | | me. Ö. | |
| B | İs. | S.T. | | | Zf.Gr. | Ed. | Bağ.G | Un. | İs.G. | | | | | |
| | T. | | | | | Gr. | r. | Gr. | | | | | | |
| R | İs. | S.T. | Sf.G | İf.G | Zf.Gr. | Ed. | Bağ.G | Un. | Bİ.G | Ün. | S.G | Bf.G | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
| E | T. | | r. | r. | | Gr. | r. | Gr. | r. | Gr. | r. | r. | | |
| M | İs. | Aitli | Part. | | Ger. | Ed. | | Un. | | Ün. | S.G | F.Gr. | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
| Ç | T. | k | G | | Gr | Gr | | Gr | | Gr. | r. | | | |
| SE | Tm | Tm. | Sf.G | | Zf.Gr. | Ed. | Bağ.G | Un. | Birl. | Ün. | S.G | Brl. | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
| | . | | | | | Gr. | r. | Gr. | Szck lr | Gr. | r. | Eyl. Gr. | | |
| İD | İs. | S. | Sf.Ö | İf.Ö | Zf.Ö. | Ed. | | Un. | Öz.İ | | S.Ö | Fiil | Ks.Gr | Yinele |
| | T. | Ö. | . | . | | Ö. | | Ö. | s. | | . | Ö. | | me Ö. |
| M | İs. | S.T. | Sf.G | İf.G | Zf.Gr. | Ed. | Bağ.G | Un. | Bİ.G | Ün. | S.G | Bf.G | Ks.Gr. | Tk.Gr. |
| Ö | T. | | r. | r. | | Gr. | r. | Gr. | r. | Gr. | r. | r. | | |

Sonuç

Dil bilgisi öğretimi, dil kurallarının anlatılma/açıklanma sürecidir.

Dil, maruz kalarak dili öğrenilir. Ancak dilin kurallaşmış içeriğini bilmek/öğrenmek ise dil edinim ve kullanım becerisini bütünlemeye/tamamlamaya katkı sağlar.

Dil kuralları/gramer, yalnız öğrenim için değil aynı zamanda dilin kuşaktan kuşağa aktarılmasını da sağlar.

Dil bilgisi öğretiminin tam olarak “eğitim”e dönüşmesinin birkaç aracından söz edilebilir. Bunlardan belki de en önemlisi, kaynak kitapların dil ve yöntemleridir denebilir.

“Terim”in yukarıda zikredilen tanım ve özelliklerinden de anlaşıldığı gibi, bir bilim dalının, bir disiplinin terimsiz olması düşünülemeyeceği gibi, bir alanda yaşanacak terim kargaşasının da öğrenim ve öğretime aracılık edemeyeceği açıktır. “Terimler; bilim, teknik, sanat dallarında, öğrenimde, felsefe ve dinde, genel kültür dilindeki sözcüklerden daha önemli yer tutar. Terimleri kaldırılırsa, insan beyninin en yüce ürünlerini de bir anda kargaşalığa atmış olursunuz.” (Dizdaroğlu, 1988, s. 12). Bu tespit; kimliklerin, sosyal ilişkilerin, hemen her bilim dalının zeminini oluşturan “dil”, “dil kuralları” ve dolayısıyla “dil bilgisi terimleri” için daha çok geçerli ve gereklidir denebilir. Hele söz konusu olan dil öğretimi ise, dil bilgisinin temelini teşkil eden terimlerin önemini fark etmek daha kolay olacaktır.

Türk dili için yapılagelen akademik çalışmaların, araştırmaların farklı yaklaşımlar ortaya koymaları, bilimselliğin bir gereğidir. Ancak bu durum, dil bilgisi öğretiminde terimlerin çoklu bir düzeyde olmasını gerektirmez. Böyle bir çeşitlilik, dili kullanma becerisini pekiştiren dil eğitimini birkaç açıdan olumsuz etkilemektedir:

- a. Aynı içeriği işaretleyen terimler farklı isimlerinden dolayı bir zihin bulanıklığına, bir kavram kargaşasına yol açmaktadır.
- b. Dilin bilgisini, dil ile kurallaştırmanın açık ve net olmasını gerektiren temel ilke, çoklu terimlerden dolayı etkin olmamaktadır.
- c. Her bir kaynağın ayrı terimlerle öğrencinin karşısına çıkması, bir ‘yabancılama’, bir ‘tanınmama/anlaşılmama’ sonucu doğmaktadır.

Öneri

Dil araştırmaları, çeşitli terminolojik kavramlar zemininde sürdürülürken, bunlardan devşirilecek tespitler, ortak dilin imkânları çerçevesinde en uygun formlarla öğretim araçlarına/kaynaklarına yansıtılmaları gerekir. Bunun için de dil konusunda tek yetkili ve otorite müessese olan Türk Dil Kurumu, bünyesinde ihdas edeceği geniş bir ‘dil bilgisi öğretimi komisyonu’ marifetiyle özellikle MEB müfredatında, ders kaynaklarında esas alınacak bir terminoloji ortaya koymaları, dil bilgisi öğretiminde çoklu terim kargaşasını ortadan kaldırabilir.

Kaynakça

- Atabay, N., S., Özel, A., Çam (2003). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Papatya Yayıncılık
- Atabay, N., S., Özel, İ., Kutluk (1983), *Sözcük Türleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007), *Türkçenin Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1979). *Ana Hatlarıyla Türk Grameri*. Dergah Yayınları.
- Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. Meb Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Salkımsöğüt Yayınevi.
- Bozkurt, F. (2000). *Türkiye Türkçesi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Çatıkkaş, M. A. (2001). *Türk Dili Kılavuzu*. Alfa Yayınevi.
- Delice, H. İ. (2007). *Türkçe Sözdizimi*. Kitabevi Yayınları.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dizdaroğlu, H. (1988). *“Terimler Üzerine” Dil Yazıları I*. TTK Basımevi.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dilbilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk Dili*. Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dili*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erkul, Rasih, (2007). *Cümle Metin Bilgisi*. Anı Yayıncılık.
- Hatipoğlu, V. (1971). *İkileme*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Hatipoğlu, V. (1972). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karahan, L. (1997). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kükey, M. (1975). *Türkçenin Sözdizimi*. Kardeş Matbaası.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin Sözdizimi*. Karahan Kitabevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe Sözlük*. Can Yayınevi.

Tariktaroğlu, A. (1994). *1928 Sonrası Türk Dilbilgisi Kitaplarında Terimler Sorunu Ve Çözüm Yolları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkçe Sözlük 11. Baskı . (2011). Türk Dil Kurumu.

Yelten M. M., Özkan (2002). *Türkçenin Sözlüğü*, Babıali Kültür Yayıncılığı,

Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları Ve Terim Yapma Yolları*. TDK Yayınları.

8. Sınıf Öğrencilerinin STEM Mesleklerine Yönelik İlgilerinin Sevdikleri Dersler ve Bilimsel Yayınları Takip Durumları Bağlamında İncelenmesi*

İlgim ÖZERGUN KÖSE¹, Betül TİMUR²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM disiplinlerine yönelik meslek tercih etme eğilimlerini; en sevdikleri ders ve bilimsel yayınları takip etme durumları bağlamında incelenmesidir. Bu betimsel tarama araştırması, Türkiye'deki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 53 (28 kız ve 25 erkek)sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada, öğrencilerin STEM mesleklerine ilgi duyma durumları ve en sevdikleri dersler (fen, matematik, beden eğitimi, İngilizce, sosyal bilgiler, Türkçe, resim) ile bilimsel yayınları takip etme durumları incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en sevdikleri derslerin sıklıkla STEM ile ilişkili dersler (fen ve matematik) olduğu, ancak STEM mesleklerine ilgi duyanların oranının (%36) düşük olduğu ortaya çıkmıştır. 21 öğrenci STEM disiplinlerinden bir meslek tercih etmeyi düşünürken, 32 öğrenci STEM dışı alanlara yönelmeyi planlamaktadır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla STEM mesleklerine ilgi göstermekte ve gelecekte bu mesleklerden birini seçmeyi planlamaktadırlar. Ayrıca, bilimsel yayınları takip etme durumları incelendiğinde, 25 (%48) öğrencinin hiç takip etmediği, 28 (%52) öğrencinin ise çeşitli kaynakları takip ettiği görülmüştür. STEM mesleklerine olan ilginin arttırılabilmesi için öğrencilerin erken yaşlarda bilimsel yayınlarla tanıştırılması ve STEM disiplinlerini daha çekici hale getirecek eğitim içeriklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: bilimsel yayın, fen bilimleri eğitimi, meslek ilgisi, STEM

BİLDİRİ NO: 52486

¹ Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, ilgim.ozergun@comu.edu.tr

² Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, betultmr@gmail.com

* Bu araştırma ÇOMÜ Bilimsel Araştırmaları Projesi birimi tarafından (Proje no:4258) ile desteklenmektedir.

Giriş

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarına olan ilgi, günümüzde ülkelerin rekabet gücünü artırmada ve bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmede kritik bir role sahiptir. STEM eğitimi, öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme ve yaratıcı çözüm geliştirme gibi becerilerini destekleyen disiplinler arası bir yaklaşımdır (Beers, 2011). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda STEM eğitimine verilen önem artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maaarif Modeli Programı ile, STEM disiplinlerin bir arada öğrenciye kazandırılmaya çalıştığı yaklaşımlar gündeme gelmeye başlamışlardır. Bu model ve yaklaşımlarla, öğrencilere bilimsel düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirme yeteneklerini kazandırılması hedeflenmektedir (Demirel, 2019). Günümüz dünyasında, öğrencilerden yalnızca bilgiyi teorik olarak bilmeyi değil aynı zamanda gerçek hayatta uygulamaya geçirmelerini bekleriz. Eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcılık ve girişimcilik gibi 21. Yüzyıl becerilerinin ön plana çıktığı bu dönemde, STEM mesleklerinin de önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. STEM mesleklerinin toplumda yaygınlaşması 21.yüzyıl becerilerine sahip bir toplum yetiştirilmesine fayda sağlamaktadır. Ancak, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin azaldığıyla ilgili çalışmalar literatürde yer almaktadır (Archer vd., 2010). İlgili araştırmalar literatürü, STEM mesleklerine yönelik ilginin; yaş, cinsiyet, akademik başarı ve ilgi alanları gibi birçok değişkene bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Sadler et al., 2012).

İlgili araştırmalar, öğrencilerin belirli yaş dönemlerinde meslek seçimleri üzerinde güçlü kararlar verdiğini göstermektedir. Archer ve diğerlerinin (2013) yürüttüğü bir araştırmada, 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin STEM disiplinlerine ilgisinin bu yaşlarda başladığı ve ilerleyen yıllarda bu ilginin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin gelecekteki meslek seçimlerinin temellerinin ortaokul yıllarında atıldığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak, ortaokul öğrencilerin ortaokul yıllarından itibaren özellikle fen ve matematik gibi derslere olan ilgilerinin gelecekteki mesleklerinde STEM disiplinlerine yönlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, özellikle fen bilimleri ve matematik derslerine olan ilgi, öğrencilerin gelecekte STEM mesleklerini tercih etmelerinde belirleyici bir faktör olabilir (Sahin, 2018). Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Kaya ve Bağcı (2020), Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik ilgilerini inceledikleri çalışmalarında, fen bilimleri ve matematik derslerine olan ilginin öğrencilerin STEM mesleklerine yöneliminde kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Ancak bu

çalışmalarda cinsiyet farkı da dikkate alınmıştır; kız öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisinin erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu, özellikle mühendislik gibi alanlarda bu farkın belirgin olduğu ifade edilmiştir (Kaya & Bağcı, 2020).

STEM'e yönelik ilgiyi etkileyen diğer önemli bir faktör ise, öğrencilerin günlük hayatlarında bilgiye ulaşmak için hangi yolları takip ettiğiyle ilgili olabilir. Günümüzde öğrenciler bilgiye ulaşmak için internet, televizyon veya dergi gibi çeşitli kaynakları takip etmektedir (Yıldız, 2017). Bilimsel ve güvenilir bilgilere ulaşmak için ise yine bu kaynaklara başvurumaktadırlar. İlgili araştırmalar bireylerin günlük hayatlarında bilimsel yayınlara maruz kalmanın, STEM mesleklerine olan ilgisini artırdığı ve bu alanlardaki meslek yönelimlerinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Buccheri et al., 2011). Ancak, öğrencilerin bilimsel yayınları ne sıklıkla takip ettikleri ve bu yayınların içeriği de önemlidir. Örneğin, internet aracılığıyla bilimsel bilgilere ulaşmanın yaygınlaşması, öğrencilerin STEM ile ilgili konulara daha fazla maruz kalmasını sağlamakta birlikte, bu bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği sorgulanmaktadır (Williams et al., 2014). Öğrenciler internet haricinde televizyon kanallarından veya bilimsel basılı/elektronik dergilerden bilimsel bilgiye ulaşabilirler.

Bu bağlamla bu araştırma; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerini, sevdikleri dersler ve bilimsel yayınları takip etme durumları bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle öğrencilerin matematik, fen bilimleri gibi STEM ile doğrudan ilişkili derslere olan ilgilerinin meslek seçimlerine etkisi sorgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilimsel bilgiye nasıl eriştikleri; dergi, internet, televizyon gibi kaynakları ne sıklıkta takip ettikleri ve bu alışkanlıkların meslek tercihlerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, STEM alanına yönelik ilginin sadece derse olan ilgiyle değil, aynı zamanda bilimsel yayınları takip etme kültürü ile de şekillendiği varsayılmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1) Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM alanındaki meslek tercihleri;

- cinsiyet,
- en sevdikleri dersler
- bilimsel yayınları takip etme alışkanlıkları bağlamında nasıldır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden *betimsel tarama modeli kullanılmıştır*. Betimsel tarama modeli, belirli bir zamanda var olan durumu olduğu gibi betimleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu çalışmada betimsel tarama; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, en sevdikleri ders ve bilimsel yayınları takip etme) incelenecektir. Böylelikle, mevcut durumun ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve bu durumun açıklayıcı bir çerçeve içerisinde sunulmasına imkan tanınmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, Türkiye'de, Güney Marmara bölgesindeki bir şehirdeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 53 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacıların, belirli bir hedef kitleye ulaşma çabasıyla, erişim kolaylığına dayanan bir örnekleme tekniğidir (Creswell, 2014). Bu yöntem, zaman ve maliyet açısından verimli olduğu için özellikle ön araştırmalarda veya keşifsel çalışmalar sırasında hızlı veri toplama ihtiyacı olduğunda faydalı olabilir (Etikan vd., 2016). Bununla birlikte, araştırmacılar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini değerlendirirken dikkatli olmalı ve sonuçlarını, daha geniş bir örnekleme doğrulamaya çalışmalıdır; bu araştırmanın katılımcıların 28'i kız, 25'i erkek öğrencilerden olmak üzere toplam 53 ortaokul 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmıştır; kendilerinden ve velilerinden bilgilendirilmiş yazılı onam metni alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşlerine başvurularak nihai şekli verilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında öğrencilere; en sevdikleri dersler, bilimsel yayınları takip etme durumlarına ve ileride hangi mesleği yapmak istediklerine yönelik sorular yer almaktadır. Böylelikle katılımcıların STEM'e yönelik mesleklere ilgi duyma durumları, cinsiyetleri, en sevdikleri ders ve bilimsel yayınları takip etme bağlamlarında incelenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler *betimsel analiz* yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belirli temalar ve kategoriler altında düzenlenerek incelenmesine dayanan bir yöntemdir

(Creswell, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgileri ve bu ilginin cinsiyet, ders tercihleri ve bilimsel yayın takip etme alışkanlıkları ile ilişkileri analiz edilmiştir. Veriler, frekans ve yüzdelerle dağılımlar ile sunulmuş, her bir değişkenin öğrenci ilgi düzeylerine etkisi betimlenmiştir. Bu analiz yöntemi, mevcut durumun belirli değişkenler çerçevesinde sistematik bir şekilde ortaya konulmasına imkan tanımıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles & Huberman (2008) hesaplanmış ve .91,4 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgili cinsiyet, en sevdiği ders ve bilimsel yayınları takip etme bağlamında incelenmiştir. Ayrıca değişkenlerin kendi aralarında da kategorik dağılımlarına bakılmış; bulgular tablolaştırılarak ilgili frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Öğrencilerin ileride ne olmak istersin sorusuna verdikleri yanıtlardan mühendislikler (bilgisayar, elektrik, yazılım), fen ve matematik temel bilimleri (kimyager, astronot) gibi meslekler STEM disiplinine yönelik olarak kodlanırken, spor (futbolcu, voleybolcu) ve sosyal bilimler (psikolog, avukat, tercüman) STEM'e yönelik olmayan meslekler olarak kodlanmıştır. Katılımcı öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgi duyma durumlarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 1de sunulmuştur.

Tablo 1. STEM mesleklerine yönelik ilgi ve cinsiyet ilişkisi

| | STEM (+) | STEM (-) |
|-------|------------|------------|
| Kız | 7 (%13,20) | 21(%39,60) |
| Erkek | 14(%26,40) | 11(%20,80) |

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %39'u STEM'e yönelik mesleklere ilgi duyarken %61'i STEM disiplinleri dışındaki mesleklere ilgi duymakta olduğu görülmektedir. STEM'e yönelik mesleklere ilgi duyma bağlamında erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha fazla ilgi duydukları görülmektedir. Katılımcı kız öğrencilerin yaklaşık üçte biri STEM'e yönelik mesleklere ilgi duyarken, katılımcı erkek öğrencilerin yarısından fazlası STEM'e yönelik mesleklere ilgi duymaktadır.

Bu araştırmada ikinci olarak öğrencilerin cinsiyetleri ile bilimsel yayınları takip etme durumları incelenmiştir. Bunun için öğrencilere bilimsel yayınları takip edip etmeme durumları soru olarak yöneltilmiştir. Öğrencilerin 25'i (%47.19) bilimsel yayınları takip etmezken, 28'i (%52.81) ise bilimsel yayınları takip etmektedirler. Bilimsel yayınları takip eden öğrencilere bilimsel yayınları nasıl takip ettikleri sorulduğunda ise öğrenciler; internet siteleri 13 (%24,52),

bilimsel dergiler 11 (%20,80) ve 4 (%7,54) aracılığıyla takip ettiklerini dile getirmişlerdir. Bilimsel yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilimsel yayın okuma durumu ve cinsiyet ilişkisi

| | Yayın (+) | Yayın (-) |
|-------|-------------|------------|
| Kız | 12 (%22.64) | 16 (30.18) |
| Erkek | 16 (%30.18) | 9 (%17.00) |

Tablo 2. incelendiğinde, bilimsel yayınları erkek öğrencilerin bilimsel yayınları kız öğrencilerden daha fazla takip ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin yarısından azı bilimsel yayınları takip ederken, erkek öğrencilerde bu durum yarısından fazlası bilimsel yayınları takip ediyor olarak çıkmaktadır. Bu durum, erkek öğrencilerin bilimsel yayınları takip etmeleriyle birlikte; STEM mesleklerine olan ilgilerini de artırabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı öğrencilere, en sevdikleri dersler sorulduğunda öğrencilerden 16sı fen bilimleri (%30.18), 9u matematik (%17.00), 9 u beden eğitimi (%17.00), 7si İngilizce (%13,20), 6sı sosyal (%11.32), 4ü Türkçe (%7.54) ve 2si resim (%3.77) yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin en sevdikleri dersler arasında fen bilimleri ve matematik (%47.18) STEM ile ilişkilirken, diğer dersler (%52,82) STEM disiplinleriyle ilgili olamayan dersler olarak kodlanmışlardır. Tablo 3'te öğrencilerin STEM'e yönelik meslek seçme durumları en sevdikleri dersin STEM disiplinlerinden olup olmamasına göre ilişkilendirilip yüzde ve frekanslarla sunulmuştur.

Tablo 3. STEM mesleklerine yönelik ilgi ve en sevdikleri ders ilişkisi

| | STEM (+) | STEM (-) |
|---------------------------------|-------------|------------|
| STEM (fen bilimleri, matematik) | 16 (%30.18) | 11(%20.80) |
| Diğer dersler | 5 (%9.42) | 21(39.60) |

Tablo 3. incelendiğinde STEM'e yönelik mesleklere ilgi duyan öğrencilerin en sevdikleri derslerin STEM disiplinlerinden olan fen bilimleri ve matematik dersleri olduğu görülmektedir. STEM mesleklerine yönelik ilgileri olan öğrencilerin 16sı (%30.18) en sevdikleri ders fen bilimleri veya matematik olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM mesleklerine yönelik ilgisi olan öğrencilerin yalnızca 5i (%9.42) en sevdikleri dersler STEM disiplinleri dışındaki dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmadaki bir diğer değişken ise katılımcı öğrencilerin en sevdikleri ders ile cinsiyetleri arasındaki ilişkidir. Bu bağlamda Tablo 4. Katılımcı öğrencilerin en sevdikleri ders ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 4. En sevdikleri ders ve cinsiyet ilişkisi

| | Kız | Erkek |
|---------------------------------|-------------|-------------|
| STEM (fen bilimleri, matematik) | 13 (%24.50) | 14 (%26.40) |
| Diğer dersler | 15 (%28.30) | 11(%20.80) |

Tablo 4'e göre 13 kız öğrencinin (%2.450) ve 14 erkek öğrencinin (%26.40) en sevdikleri ders STEM disiplinlerinden biridir. 15 kız öğrencinin (%28.30) ve 11 erkek öğrencinin (%20.80) en sevdikleri dersler STEM disiplinlerinden değil diğer disiplinlerdendir. Öğrencilerin en sevdikleri dersler cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde sonuçların birbirine yakın çıktıkları söylenebilir. Araştırılan bir diğer durum ise öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin yayınları takip etme bağlamında incelenmesidir. Tablo 5. STEM mesleklerine yönelik ilgi ve bilimsel yayın takip etme ilişkisiyle ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 5. STEM mesleklerine yönelik ilgi ve bilimsel yayın takip etme ilişkisi

| | STEM (+) | STEM (-) |
|-----------|-------------|--------------|
| Yayın (+) | 15 (%28.30) | 13 (% 24.50) |
| Yayın (-) | 6 (%11.36) | 19 (%35.84) |

Tablo 5'e göre öğrencilerin STEM mesleklerine ilgi duyan öğrencilerin 15i (%28.30) bilimsel yayınları takip ederken, 6sı (%11.36) bilimsel yayınları takip etmemektedir. STEM mesleklerine ilgi duymayan öğrencilerin ise 13ü (%24.50) bilimsel yayınları takip ederken, 19u (%35.84) bilimsel yayınları takip etmemektedir. STEM mesleklerine ilgi duyan öğrenciler bilimsel yayınları daha fazla takip ederken STEM mesleklerine ilgi duymayan öğrencilerin bilimsel yayınları daha az takip ettiği söylenebilir. En son yapılan analiz ise öğrencilerin en sevdikleri dersler ile bilimsel yayınları takip etme durumlarının incelenmesidir. Tablo 6 öğrencilerin en sevdikleri ders ve bilimsel yayınları takip etme ilişkileriyle ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 6. En sevdikleri ders ve bilimsel yayın takip etme ilişkisi

| | STEM (fen bilimleri, matematik) | Diğer dersler |
|-----------|---------------------------------|---------------|
| Yayın (+) | 16 (%30.18) | 12 (%22.64) |
| Yayın (-) | 11 (%20.80) | 14 (%26.40) |

Tablo 6'ya göre en sevdikleri dersler STEM disiplini olan öğrencilerin 16'sı (%30.18) bilimsel yayınları takip ederken 11'i (%20.80) bilimsel yayınları takip etmemektedir. Ayrıca en sevdikleri ders diğer derslerden olan öğrencilerin 12'si (%22.64) bilimsel yayınları takip ederken, 14'ü (%26.40) bilimsel yayınları takip etmemektedir. Bulgulara göre en sevdikleri dersler STEM disiplininden olan öğrencilerin bilimsel yayınları takip etmeleriyle paralel bir durum olduğu söylenebilir. Özet olarak bu araştırmanın bulguları ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerini cinsiyet, en sevdikleri ders ve bilimsel yayınları takip etme bağlamlarında elde edilen sonuçları göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve bulgu olarak sunulmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin cinsiyet, en sevdikleri dersler ve bilimsel yayınları takip etme bağlamlarında nasıl farklılıklar gösterdiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, geçmişte paralel konularda yapılan araştırmalarla benzerlik ve farklılıkları bu bölümde tartışılmıştır. Öncelikli olarak STEM mesleklerine yönelik ilgileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki durumu incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre STEM mesleklerine daha fazla ilgi gösterdiği bulgusu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, cinsiyetin STEM mesleklerine yönelik ilgi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret eden literatürle uyumludur. Örneğin, Wang ve Degol (2017) çalışmalarında, erkeklerin STEM alanlarındaki mesleklere yönelimlerinin daha yüksek olduğunu, bunun nedeninin ise cinsiyet temelli toplumsal normlar ve rol modelleri olduğunu öne sürmektedirler. Bu çalışmada da STEM mesleklerine ilgi duyan erkek öğrencilerin sayısının kızlardan fazla olması, cinsiyet farkının Türkiye bağlamında da geçerli olduğunu göstermektedir. Ancak kız öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgisinin artırılması, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin en sevdikleri dersler ile STEM mesleklerine yönelik ilgi durumları incelendiğinde ise, en sevdikleri dersler STEM disiplinlerinden fen bilimleri ve matematik olan öğrencilerin ilerde STEM mesleklerinden birini seçmek istedikleri bulgusu çıkmıştır. Bu durum, STEM derslerine olan ilginin STEM mesleklerine yönelmede belirleyici bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Wang ve Eccles (2012) tarafından yapılan çalışmalarda belirtilen, öğrencilerin STEM derslerindeki başarı ve ilgilerinin gelecekteki STEM kariyerlerine yönelimleriyle ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin

akademik başarı ve ilgi düzeyleri, kariyer tercihlerinde belirleyici bir rol oynadığı sonucu çıkarılabilir. STEM mesleklerine olan ilginin artırılması için, bu derslerin öğrencilere daha cazip hale getirilmesi ve öğrencilerin derse olan motivasyonlarının desteklenmesi araştırma sonuçlarında raporlanmaktadır. Cinsiyet ve bilimsel yayınları takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki de önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre bilimsel yayınları daha fazla takip etmektedirler. Bu sonuç, erkeklerin bilimsel okuryazarlık ve STEM ilgisi açısından kızlardan daha avantajlı bir konumda olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla kız öğrencilerin bilimsel içeriklere daha fazla maruz kalmalarını sağlamak, bu grubun STEM mesleklerine olan ilgisini artırabilir. Steele (2003) tarafından ortaya konan "stereotype threat" (kalıp yargı tehdidi) teorisi, kız öğrencilerin STEM dersleri ve bilimsel yayınlar gibi alanlarda kendilerini daha az yetkin hissetmelerine neden olan toplumsal stereotiplerin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, kız öğrencilerin bilimsel yayınlara daha fazla maruz kalmasını sağlamak, bu kalıp yargıların yıkılmasına yardımcı olabilir.

Araştırmada ayrıca, bilimsel yayınları takip etme alışkanlığının STEM mesleklerine ilgi ile ilişkili olup olmadığı incelenmiş ve ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel yayınları takip eden öğrenciler STEM mesleklerine yönelik daha fazla ilgi duyarken, bilimsel yayınları takip etmeyen öğrencilerin ise STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin düşük olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu bulgu, bilimsel okuryazarlık ve STEM mesleklerine yönelim arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren literatürle örtüşmektedir. Örneğin, Cunningham ve diğerleri (2015), öğrencilerin bilimsel bilgilere maruz kalmalarının ve bilimsel içeriklerle ilgilenmelerinin STEM mesleklerine yönelik ilgiyi artırabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilimsel yayınlara erişimlerinin teşvik edilmesi, STEM alanlarına olan ilgilerini artırmada stratejik bir önem taşımaktadır. Özet olarak, bilimsel yayınlara ilgi duyan öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgilerinin daha yüksek olduğu, dolayısıyla bu iki değişkenin birbirini güçlendirdiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları genel olarak, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin cinsiyet, sevdikleri dersler ve bilimsel yayınları takip etme alışkanlıkları gibi faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin fen ve matematiğe olan ilgilerini ve bilimsel okuryazarlık becerilerini artırmaya yönelik stratejilerin, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelmesini sağlayabileceği fikrini desteklemektedir. STEM alanlarına olan ilgiyi artırmak amacıyla, kız öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık yapılması, STEM derslerinin cazip

hale getirilmesi ve bilimsel yayınların erişiminin kolaylaştırılması gibi stratejiler geliştirilebilir. Özetle, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin artırılması için, erken yaşlardan itibaren bilimsel okuryazarlık ve STEM derslerine yönelik tutumların güçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerinin cinsiyet, en sevdikleri dersler ve bilimsel yayınları takip etme alışkanlıkları bağlamında nasıl farklılıklar gösterdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin STEM mesleklerine daha fazla ilgi gösterdiği, STEM derslerini (fen ve matematik) seven öğrencilerin STEM mesleklerine yönelimlerinin daha yüksek olduğu ve bilimsel yayınları takip eden öğrencilerin STEM mesleklerine ilgi duyma oranının takip etmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin, ders tercihlerinin ve bilimsel yayınlara maruz kalmanın öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet bağlamında, erkek öğrencilerin STEM mesleklerine daha fazla yöneldiği bulgusu, toplumsal cinsiyet normlarının öğrencilerin meslek tercihlerindeki rolünü ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin STEM alanlarına ilgisinin düşük olmasının ardında, toplumsal cinsiyet kalıplarının, STEM derslerinde başarılı olamama kaygısının ve rol modellerin eksikliğinin önemli faktörler olduğu düşünülmektedir (Brotman & Moore, 2008). Bu sonuç, STEM eğitimine yönelik cinsiyet eşitliği politikalarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle kız öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini artırmak amacıyla, erken yaşlardan itibaren bu alanlarda pozitif yönlendirmeler yapılmalı, kız öğrencilere yönelik rol modelleri ve kariyer bilgilendirme programları yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, kız öğrencilerin STEM mesleklerine yönelmeleri için toplumsal farkındalık artırıcı projelere ve STEM programlarına katılımlarının teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Ders tercihi ile STEM mesleklerine yönelim arasındaki ilişki de önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM derslerine ilgi duyan öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgilerinin daha yüksek olması, bu derslerin öğrencilerin mesleki yönelimlerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, STEM derslerinin öğrencilere daha cazip hale getirilmesi ve bu derslerde başarı duygusunun artırılmasına yönelik öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. STEM derslerinde daha aktif ve proje tabanlı öğrenme

yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin bu derslere olan ilgilerini ve STEM mesleklerine yönelimlerini artırabilir.

Bilimsel yayınları takip eden öğrencilerin STEM mesleklerine ilgisinin daha yüksek olduğu bulgusu, bilimsel okuryazarlığın STEM mesleklerine yönelim üzerindeki etkisini göstermektedir. Bilimsel içeriklere maruz kalmak, öğrencilerin bilimsel bilgiye olan ilgisini artırmakta ve bu da STEM mesleklerine yönelimi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilimsel yayınlara erişimlerinin artırılması ve bilimsel içeriklerle daha fazla karşılaşmalarını sağlamak, STEM mesleklerine olan ilgiyi artırmada stratejik bir rol oynayabilir. Okullarda bilimsel yayınlara erişimi kolaylaştıracak materyallerin sunulması ve öğrencilerin bilimsel içerikleri izleme ve okuma alışkanlıklarının desteklenmesi bu süreçte önemli adımlar olacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgilerinin cinsiyet, sevdikleri dersler ve bilimsel yayınları takip etme alışkanlıklarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. STEM alanlarına olan ilgiyi artırmak için okullarda öğrencilerin STEM derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirecek stratejiler uygulanmalı, kız öğrencilerin STEM alanlarına yönelimini teşvik eden eğitim politikaları geliştirilmeli ve bilimsel yayınlara olan erişim artırılmalıdır. STEM mesleklerine ilginin artırılması, uzun vadede bilimsel okuryazarlığı ve toplumsal kalkınmayı destekleyici bir etki yaratacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). "Not girly, not sexy, not glamorous": Primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(1), 171-194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>
- Brotman, J. S., & Moore, F. M. (2008). Girls and science: A review of four themes in the science education literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 971-1002. <https://doi.org/10.1002/tea.20241>

- Buccheri, G., Gürber, N. A., & Bruhwiler, C. (2011). The impact of gender on interest in science topics and the choice of scientific and technical vocations. *International Journal of Science Education*, 33(1), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518643>
- Chen, X., & Duh, H. B. (2022). Factors influencing middle school students' STEM career choices: A case study in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 44(4), 657-676. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.2038945>
- Chiu, M. H., & Duit, R. (2010). Globalization: Science education from an international perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(6), 763-764. <https://doi.org/10.1002/tea.20390>
- Choi, Y. J., & Kim, J. H. (2021). The role of motivation in STEM career choice: An exploration of Korean high school students. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 498-514. <https://doi.org/10.1177/1069072718771446>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cunningham, B. C., Hoyer, K. M., & Sparks, D. (2015). Gender differences in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) interest, credits earned, and NAEP performance in the 12th grade (Stats in Brief. NCES 2015-075). National Center for Education Statistics.
- Demirel, M. (2019). STEM eğitiminin önemi ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 456-472. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.005>
- Denson, C. D., & Tovar, E. (2021). The impact of STEM education on student engagement and career choices: A longitudinal study. *Education Sciences*, 11(4), 178-189. <https://doi.org/10.3390/educsci11040178>
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

- Eccles, J. S. (2011). Understanding women's educational and occupational choices: The role of socialization and self-concept. *Educational Psychologist*, 46(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538601>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- George, R., & Denson, C. D. (2018). Gender differences in STEM career choices among high school students: The role of self-efficacy and interests. *Career Development Quarterly*, 66(2), 141-154. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Gu, X., & Wang, Y. (2020). The relationship between parental involvement and STEM career interest in adolescents: A study from China. *Educational Studies*, 46(2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1673311>
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M.-C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 978-1003. <https://doi.org/10.1002/tea.20363>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Luo, T., So, W. W. M., Wan, Z. H., & Li, W. C. (2021). STEM stereotypes predict students' STEM career interest via self-efficacy and outcome expectations. *International Journal of STEM Education*, 8(1) 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00295-y>
- Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685. <https://doi.org/10.1080/09500690902792385>
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. H. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96(3), 411-427. <https://doi.org/10.1002/sce.21007>

- Sahin, A. (2018). Fen bilimleri dersinin STEM kariyer ilgisine etkisi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 15(1), 74-91. <https://doi.org/10.12973/tused.10120a>
- Sahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 309-322. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1876>
- Steele, C. M. (2003). Stereotype threat and African-American student achievement. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 555-561). Oxford University Press.
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2017). Gender gap in STEM: Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, N., Tan, A. L., Zhou, X., Liu, K., Zeng, F., & Xiang, J. (2023). Gender differences in high school students' interest in STEM careers: A multi-group comparison based on structural equation model. *International Journal of STEM Education*, 10(1), Article 59. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00443-6>
- Williams, T., Phillips-Burdge, E., & Dorsey, K. (2014). Science media consumption and STEM career interest: An analysis of high school students. *Journal of Science Communication*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.22323/2.13010202>

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çağla BANKO BAL¹, Berrin AKMAN²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Alan yazın taraması ve uzman görüşleri sonrasında 2 boyut olarak oluşturulan ölçeğin pedagojik çevre boyutunda 17 ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda 11 madde yer alması uygun bulunmuştur. Araştırmaya 270 okul öncesi öğretmeni kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen maddelerin yapı geçerliliğini ve madde faktör yüklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından AFA ve DFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda pedagojik çevre boyutunda 12, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ise dokuz madde yer almıştır. Elde edilen modelin ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranı ise %56,408 bulunmuştur. Birinci faktörün açıklanan varyans oranı %32,484 iken, ikinci faktörün %23,924 olduğu saptanmıştır. Toplum puan ile alt boyutlar arasında yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alt boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinin de pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğinin uyumunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerine göre uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df=2.452$, RMSEA=.073, CFI=.921). Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise Pedagojik Çevre alt boyutu .93, Aile ve Toplumla İlişkiler alt boyutu .87, genel güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ölçek ve alt boyutları güvenilir olarak yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitimi, Ön Yargısız Eğitim, Ölçek geliştirme, Okul öncesi öğretmeni

BİLDİRİ NO: 52493

² Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, cbal@fsm.edu.tr

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, bakman@hacettepe.edu.tr

Giriş

Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada, çeşitliliklere karşı olan tutumlar önem kazanmaktadır. Çeşitliliklerin kabulüne yönelik yaklaşımlardan biri de Ön Yargısız Eğitim'dir. Derman-Sparks (1989)'a göre ön yargısız yaklaşımın amacı, her öğrencinin güvenli bir kimlik geliştirmesini, çeşitliliğe karşı empati ve etkileşim geliştirmesini, eleştirel düşünmeyi ve adaletsizlik karşısında kendisi ve diğerleri için direnme becerisini geliştirmesini sağlamaktır. Bu nedenle Ön Yargısız Eğitim'in amacı kapsayıcılık, herkese karşı olumlu öz saygı, empati ve adaletsizliğe karşı aktivizmdir. Derman-Sparks ve Edwards (2019), çeşitliliğe sahip bütün çocukları desteklemek amacıyla olan Ön Yargısız Eğitime yönelik birbirleriyle ilişkili olan ve her biri bir diğerinin tamamlayıcı olan 4 ana hedef belirlemiştir:

- Hedef 1: Kimlik

- 1) Öğretmenler, her çocuğun bilgili, kendine güvenen, bireysel, kişisel ve sosyal kimlikler oluşturmasını besleyecektir.
- 2) Her çocuk, Öz farkındalık, güven, ailesine karşı gurur ve olumlu sosyal kimlikler gösterecektir.

- Hedef 2: Çeşitlilik

- 1) Öğretmenler, her çocuğun farklı geçmişlere sahip insanlarla rahat, empatik etkileşimini teşvik edecektir.
- 2) Çocuklar, insan çeşitliliğiyle ilgili rahatlık ve neşeyi ifade edecek, insan farklılıkları için doğru bir dil kullanacak ve insan çeşitliliğinin tüm boyutlarında derin, şefkatli bağlantılar kuracaklardır.

- Hedef 3: Adalet

1. Öğretmenler, her çocuğun önyargıyı eleştirel bir şekilde belirleme kapasitesini geliştirecek ve her çocuğun önyargının neden olduğu incitici duyguya karşı empatisini besleyecektir.
2. Çocuklar adaletsizliği giderek daha fazla fark edecekler, adaletsizliği tarif edecek bir dile sahip olacaklar ve adaletsizliğin acı verdiğini anlayacaklardır.

- Hedef 4: Eylem

1. Öğretmenler, her çocuğun önyargı karşısında kendisi ve başkaları için ayağa kalkma becerisini ve güvenini geliştirecektir.
2. Çocuklar, önyargı ve/veya ayrımcı eylemlere karşı başkalarıyla birlikte veya tek başlarına hareket etme becerilerini ve güçlenme duygusunu göstereceklerdir.

Görüldüğü üzere ön yargısız eğitim hem çocuklara hem de öğretmenlere ulaşmayı hedeflemektedir. Wolpert (2002), ön yargısız yaklaşımların erken çocuklukta uygulanmasının, çocukların kim olduklarından gurur duymalarını, diğerlerine saygı duymalarını, eleştirel düşünme becerilerini, iletişim becerilerini, yaratıcı ve işbirlikçi problem çözme becerilerini ve ön yargı ve adaletsizliğin farkına varabilmelerini sağladığını belirtmiştir. Böylece ön yargıya ve adaletsizliğe karşı bireysel olarak veya diğer insanlarla iş birliği içinde hareket etme yetenekleri de gelişmektedir (Wolpert, 2002).

Çocukların ebeveynlerinden sonra en çok iletişime geçtikleri kişiler öğretmenleridir. Derman-Sparks ve Edwards (2010), Ön Yargısız Eğitim'in kalbinde çocukların öğretmenleri ve diğer yetişkinler ile olan etkileşimlerinin olduğunu belirtmiştir. Yetişkin davranışlarını devamlı gözleyen çocuklar, yetişkinlerin duygularını gösterme biçimlerini ve hangi davranışları kabul ettiklerinin farkına varırlar. Bu nedenle, öğretmenler adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı savunucu rollerinin farkında olmalı ve çocuklara uygun model olmalıdır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Önyargısız eğitim, öğretmenlerin çocukların kültürünü, ırkını, etnik farklılıklarını, öğretme stillerini, aile önceliklerini ve sorunlarını araştırarak kendi ön yargısız davranışlarını sorgulamasını içerir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2000). York (2003), ön yargısız eğitimin, öğretmenleri ırk, cinsiyet, yetenek, zihinsel ve fiziksel yetersizliklere göre başkalarına anlayış ve merhamet göstermeye teşvik eden ve çocukların bireysel ve grup kimliğimizi şekillendiren farklılıkları ve benzerlikleri kolayca keşfetmelerini sağlayan ön yargının kendilerinde ve akranlarında acıtıcı etkisini tanımlayan yöntemler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'e yönelik tutumlarının önem arz ettiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'e yönelik tutumlarını açığa çıkaracak bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Ön Yargısız Eğitime yönelik tutumlarını açığa çıkaracak Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi ve ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma, ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerin ön yargısız eğitime yönelik tutumlarını belirleyecek ölçeğin oluşturulması için Türkiye'nin 7 bölgesinde çalışan 270 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

| | Kategori | n | % |
|----------------------|--------------------------|-----|----|
| Cinsiyet | Kadın | 257 | 94 |
| | Erkek | 13 | 6 |
| Yaş | 19-25 | 34 | 13 |
| | 26-30 | 85 | 31 |
| | 31-35 | 52 | 19 |
| | 36-40 | 64 | 24 |
| | 41-55 | 35 | 13 |
| Mesleki deneyim yılı | 1-5 | 88 | 33 |
| | 6-10 | 77 | 29 |
| | 11-15 | 67 | 25 |
| | 16 ve üzeri | 38 | 14 |
| Çalışılan bölge | Marmara | 80 | 29 |
| | İç Anadolu | 62 | 23 |
| | Karadeniz | 37 | 14 |
| | Ege | 27 | 10 |
| | Akdeniz | 23 | 9 |
| | Doğu Anadolu | 23 | 9 |
| | G. Doğu Anadolu | 18 | 6 |
| Çalışılan kesim | İl | 115 | 43 |
| | İlçe | 120 | 44 |
| | Köy/mahalle/kasaba/belde | 35 | 13 |
| Eğitim düzeyi | Lisans | 213 | 79 |
| | Lisansüstü | 36 | 13 |
| | Önlisans | 21 | 8 |

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (%94) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19-55 arasında değişiyorken, en çok 26-30 yaş arasındaki öğretmenler (%31) katılım göstermiştir. Türkiye'nin 7 bölgesinde çalışan katılımcıların yer aldığı bu araştırmada, en çok Marmara (%29) ve İç Anadolu (%23) bölgelerinden katılım sağlanmıştır. Katılımcıların bu bölgelerde çalıştıkları okulların buldukları kesimler çoğunlukla il (%43) ve ilçelerden (%44) oluşmakta iken, %13'ü bu kesimlerde yer alan köy, mahalle, kasaba veya beldelelerde görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%79) lisans mezunudur.

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği'nin ilk maddeleri, yapılan derinlemesine alanyazın incelemesi sonrasında, öğretmenlerin ön yargısız eğitimin bileşenlerinden oluşan pedagojik çevre ve aile ve toplumla ilişkiler başlıkları altında 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzda başlangıçta pedagojik çevre boyutunda 46 ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ise 13 madde yer almıştır. Pedagojik çevre boyutu aile ve toplumla ilişkiler boyutuna göre daha kapsamlı bir içeriğe sahip olması nedeniyle, bu boyuta diğer boyuta oranla daha çok madde dahil edilmiştir.

Oluşturulan taslak ölçek formu, Okul Öncesi Eğitimi alanında konu ile doğrudan veya dolaylı araştırmaları bulunan 6 uzmanın görüşüne sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, görüşlerini belirtilen maddeleri “uygundur”, “uygun değildir”, ve “düzeltilmeli” şeklinde 3 seçenekten birini işaretleyerek ve “öneri” sekmesine önerilerini yazarak belirtmişlerdir. Uzmanlardan elde edilen görüşler, tek bir formda toplanarak kapsam geçerliliği belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği belirlenirken, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından önerilen olumlu yanıt veren uzman sayısının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınması yöntemi kullanılmıştır. Maddelerden kapsam geçerlik oranı 0.80'in üzerinde olanlar ölçeğe dahil edilirken, altında kalanlar ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında yapılan kapsam geçerlilik çalışması sonrasında, 41 maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiş, 18 madde ise çıkarılmıştır. Daha sonra, 423 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler, AFA ve DFA ile test edilmiş olup, DFA sonucunda ölçek yapısını bozan 13 maddenin bulunduğu görülmüştür. Ölçek yapısını bozan maddeler çıkartılarak tekrar veri toplanmasına ve analizlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak, oluşturulan deneme ölçeğinde pedagojik çevre boyutunda 17, ve aile ve toplumla ilişkiler boyutunda 11 boyut yer almıştır. Ölçeğin “Tamamen katılmıyorum (1)”,

“Katılmıyorum (2), “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen katılıyorum (5)”, olmak üzere 5’li likert tipinde olmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçeğin maddeleri belirlendikten sonra, okul öncesi öğretmenlerine ulaştırmak amacıyla Google Form aracılığıyla çevrimiçi ölçek formu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu ölçek formu, 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, çalıştıkları bölge, çalıştıkları kesim ve eğitim düzeyleri ile ilgili demografik bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde pedagojik çevre boyutu ve üçüncü bölümde ise aile ve toplumla ilişkiler boyutuna ilişkin sorular bulunmaktadır. Öğretmenlere, çevrimiçi platformlar aracılığı ile (e-mail veya mesaj yolu ile) deneme ölçek formu yönlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi platformlar aracılığıyla çalışmaya katılan 276 öğretmenden gelen yanıtlar doğrultusunda, Ön Yargısız Eğitim Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, uç değerler saptanmıştır. Bu doğrultuda, 6 öğretmenden elde edilen veriler örneklem dışına alınarak 270 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için öncelikle AFA, daha sonra DFA yapılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Uzman görüşleri sonrasında elde edilen maddelerin yapı geçerliliğini ve madde faktör yüklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından AFA ve DFA yapılmıştır. Öncelikle, verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Homojenlik testleri ile analize başlanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .929 ve Bartlett Homojenlik Testi’nin ($\chi^2=4798,641$, $p=0.000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilerek AFA uygulanmıştır.

Yapılan ilk AFA sonucunda faktör yükü 1’den büyük olan maddelerin 4 faktör altında toplandığı ve bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranının %61,16 olduğu bulunmuştur. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı doğrultusunda iki ile sınırlandırılarak

AFA tekrarlanmıştır. Hiçbir faktöre yüklenmeyen 2 madde ve birden çok maddeye yüklenen olan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, birinci faktör pedagojik çevre, ikinci faktör ise aile ve toplumla ilişkiler olarak isimlendirilmiştir. Pedagojik çevre boyutunda 12, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda ise 9 madde yer almıştır. Tablo 2’de AFA sonucunda maddelere ilişkin elde edilen faktör yükleri görülmektedir.

Tablo 2. AFA sonucu elde edilen faktör yükleri

| <i>Sıra</i> | <i>Madde</i> | <i>Faktör 1</i> | <i>Faktör 2</i> |
|-------------|--------------|-----------------|-----------------|
| 1. | M14 | .822 | |
| 2. | M15 | .814 | |
| 3. | M9 | .810 | |
| 4. | M7 | .781 | |
| 5. | M8 | .772 | |
| 6. | M17 | .758 | |
| 7. | M2 | .740 | |
| 8. | M4 | .700 | |
| 9. | M10 | .698 | |
| 10. | M3 | .656 | |
| 11. | M1 | .647 | |
| 12. | M12 | .537 | |
| 13. | M24 | | .735 |
| 14. | M20 | | .731 |
| 15. | M19 | | .714 |
| 16. | M18 | | .711 |
| 17. | M25 | | .697 |
| 18. | M26 | | .689 |
| 19. | M27 | | .687 |
| 20. | M22 | | .668 |
| 21. | M28 | | .607 |

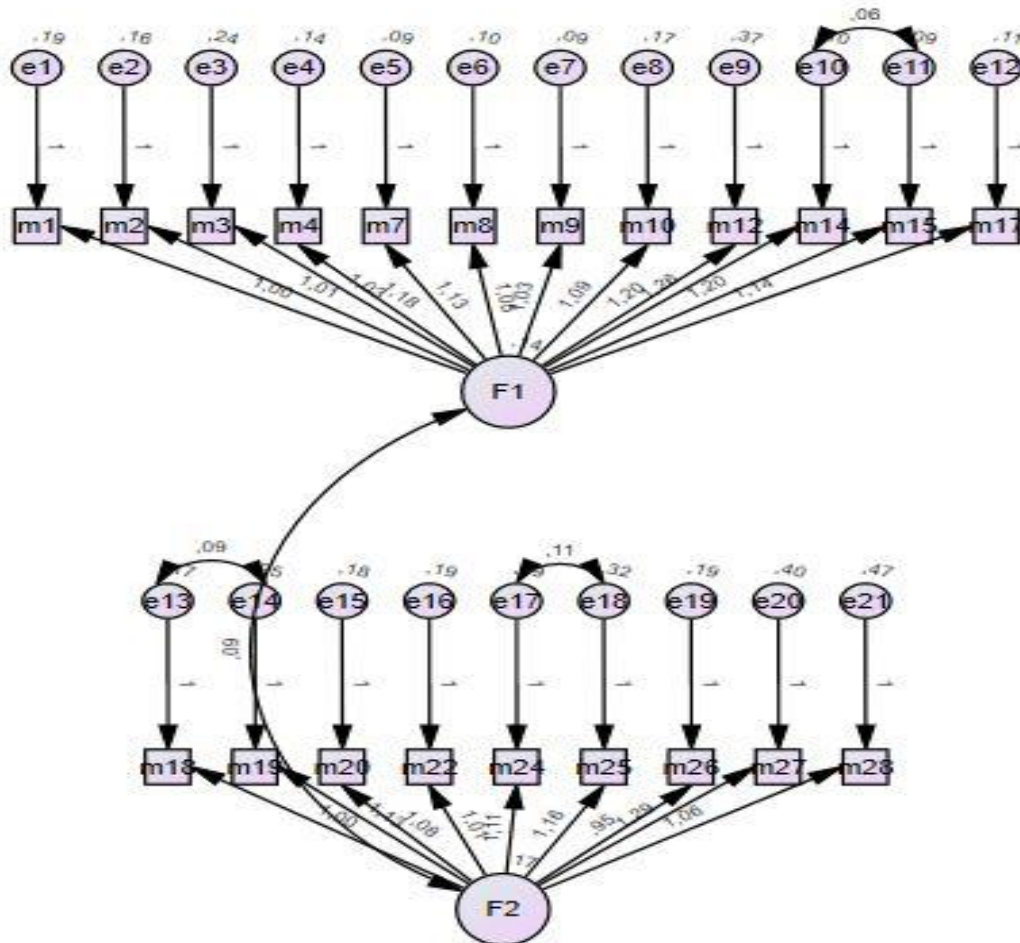
Tablo 2’ye göre, birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .82 ile .53 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .73 ile .60 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen modelin ölçeğe ilişkin açıklanan varyans oranı ise %56,408 bulunmuştur. Birinci faktörün açıklanan varyans oranı %32,484 iken, ikinci faktörün %23,924 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Yapı geçerliğine ilişkin korelasyon değerleri

| | Pedagojik çevre | Aile ve toplumla ilişkiler | Toplam |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|--------|
| Pedagojik çevre | 1 | .546** | *.899 |
| Aile ve toplumla ilişkiler | | 1 | *.858 |
| Toplam | | | 1 |

**p<0.01

Tablo 3'e göre, toplum puan ile alt boyutlar arasında yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0.01). Alt boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinin de pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır.



CMIN=453,693; DF=185; CMIN185=2,452
;RMSEA=,073; CFI=,921

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1’de, ölçeğin yapı geçerliliğinin uyumunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri, modifikasyon indeksleri, ve model uyum indeksleri gösterilmektedir. Modelin uyum indekslerine bakıldığında, uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df=2.452$, RMSEA=.073, CFI=.921).

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Tablo 4. Ön yargısız Öğretmen Farkındalık Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları

| | <i>Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları</i> |
|----------------------------|---|
| Pedagojik Çevre | .930 |
| Aile ve Toplumla İlişkiler | .879 |
| Toplam Puan | .929 |

Ön yargısız Öğretmen Farkındalık Ölçeği’nin güvenirlğini test etmek amacıyla toplam puan ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4’te Cronbach Alpha güvenirlık katsayılarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Tablo 4’e göre, ölçeğin Pedagojik Çevre alt boyutu .93, Aile ve Toplumla İlişkiler alt boyutu .87 oranında iç tutarlılık katsayılarına sahipken, ölçeğin genel güvenirlık katsayısı .92 bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin ön yargısız eğitime yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla Likert tipi olarak geliştirilen Ön yargısız Eğitim Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlık çalışması yapılan bu araştırmada, ölçeğin geçerlik ve güvenirlğinin sağlandığı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek adına AFA ve DFA, güvenirlğini test etmek amacıyla ise Cronbach Alpha analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan KMO ve Bartlett Küresellik testleri ile verilerin uygunluğu analiz edilmiş, KMO değerinin .92 olduğu ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı olduğu bulunmuş ve verilerin AFA yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2017). AFA sonucunda ise 2 faktörün altında toplanan ve faktör yükleri .50’in üstünde olan 21 madde olduğu gözlenmiştir. İlgili alanyazın dikkate alınarak, ölçeğin ilk faktörü 12 madde ile Pedagojik Çevre, ikinci faktörü 9 madde ile Aile ve Toplumla İlişkiler olarak isimlendirilmiştir. Bryne (2012)’ın da önerdiği gibi, AFA ile belirlenen faktör yapıları, DFA ile test edilmiştir ve 2 faktörlü 21 maddelik yapının uygunluğu doğrulanmıştır. DFA sonucuna göre, modelin genel uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan en temel ölçümlerden olan CMIN/df değeri 2.452 bulunmuş; bu değer uygun olduğu görülmüştür (Wheaton, 1977). RMSEA değerinin .073 olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (Browne ve Cudeck, 1992). Aynı zamanda CFI değeri

de .92 bulunarak uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Baumgartner ve Homburg, 1996).

Ölçeğin dış geçerliğini belirlemek amacıyla faktörler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Pedagojik Çevre boyutunun, Aile ve Toplumla İlişkiler boyutu ($r=.546$, $p<0.01$) ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları arasında .85'in üzerinde bir ilişkinin olmaması ölçeğin ayrışma geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

Son olarak, ölçekte yer alan maddelerin aynı yapıyı açıklama ve bir bütün oluşturma durumlarını değerlendirmek ve iç tutarlığı belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayı değeri hesaplanmıştır ve ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin değerlerin uygun olduğu bulunmuştur (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991).

Elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve okul öncesi öğretmenlerin Ön Yargısız Eğitim'e yönelik tutumlarını açığa çıkaracağı kabul edilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 iken, en yüksek puan 105'tir. Ölçek 5'li Likert Tipi'nde tasarlanmış, 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)- 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ek 1'de ölçeğin bütününe yer verilmiştir.

Kaynakça

- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge Taylor and Francis Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J.O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J.O. (2019). Understanding anti-bias education: bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *Young Children*, 74(5).
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2000). A framework for relevant 'multicultural' and antibias education in 21st century. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds), *Approaches to Early Childhood Education*. Merrill Prentice Hall.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Robinson, J. P., Shaver, P.R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Criteria for Scale Selection and Evaluation in Measure of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: California Academic Press.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), s. 67-70.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136.

- Wolpert, E. (2002). Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. In E Lee, D. Menkar, & M. Okazawa- Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racit, multicultural education and staff development*. Teaching for Change.
- York, S. (2003). *Roots and Wing: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Redleaf Press.

Üniversite Öğrencilerinde Yetersizlik Duygusu: Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlişkisinin İncelenmesi*

Esra BİLGİN¹, Nihan TURHAN²

Öz

Araştırmada üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük artıp artmadığı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları, belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusunun cinsiyet, yaş ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını ortaya çıkarılmıştır. Bu amaç ve alt amaçlar doğrultusunda çalışma ilişkisel tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilindeki 3 farklı vakıf üniversitesinde öğrenime devam etmekte olan yaklaşık 252 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmış ve Google Form aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veri Toplama Araçları ise Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Yetersizlik Duygusu Ölçeğinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları test edilmiştir. Sonrasında parametrik testler kullanarak verilerin analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi yapılmış ve Pearson r değerleri hesaplanmıştır. Ardından belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile yaş, cinsiyet, akademik başarı ve anne-baba tutumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ise t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerin yetersizlik duygusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük duygusunun azaldığı ve aralarında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, ebeveyn tutumu ve yaşa göre yetersizlik duygusunun ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

BİLDİRİ NO: 52497

¹ Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, nsolpuk@fsm.edu.tr

² Lisans mezunu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, 0esrab2001@gmail.com

*Bu araştırma TÜBİTAK 2209A projesinde desteklenmiş bir çalışmadır.

Araştırmanın belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiyi konu alan yeni çalışmalara kaynak oluşturması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Yetersizlik Duygusu, Üniversite Öğrencileri

Giriş

Hayatımızın sabit parçalarından biri olan değişim, yaşadığımız yüzyılda gelişen teknoloji ile eğitim, iletişim, ulaşım gibi alanlara da yansyarak günümüz dünyasında hız kazanmıştır. Bu hızlı değişim, beraberinde bireyde geleceğin öngörülemezliğinden kaynaklanan kaygı ve korkuya sebebiyet vermiştir. Literatürde de belirsizliğe karşın duyulan bu olumsuz etkiler kısaca belirsizliğe tahammülsüzlük olarak tanımlanmış ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün kaygı kavramının bir alt unsuru olarak görüldüğü ortaya konulmuştur. (Çardak, 2012) Belirsizlikler karşısında kaygı duyan bireyler, bu tip bir durumla karşı karşıya kaldıklarında negatif sonuçlanma durumunu abartarak belirsizlikleri tehlikeli olarak algılamaya meyilli olurlar. Bu sebeple belirsizlikleri zorlayıcı, kaygı verici ve can sıkıcı bulurlar. (Başçı ve Hamamcı, 2022). Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı kişinin geleceğinin ya da ona ilişkin beklentilerinin net olmaması ile açıklanırken insanın doğası gereği belirsizliklerden kaçınma çabasında olduğu ifade edilmiştir. (Sarıçam, 2014).

İlgili araştırmalar incelendiğinde bireyin psikolojik sağlamlığı açısından önemli bir kavram olan psikolojik iyi olma düzeyi ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. (Erguvan, 2015) Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlükle kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada bu iki kavramın pozitif yönde ilişkili olduğunu saptanmıştır. (Dugas, Gosselin, & Ladouceur, 2001) Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının ayrıca literatürde problem çözebilme, yaygın anksiyete bozukluğu sorunları, obsesif kompulsif bozukluk sorunlarıyla ilişkili olduğu da yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Erguvan, 2015). Bu açıdan bakıldığında kişide kaygıyla beraber artmakta olan belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu, karşılaşılan sorunların çözümünü güçleştirmek olup, bireyin hayatını daha da zorlaştırabildiği saptanmıştır (Chen ve Hong 2010). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün sıklıkla yaşanması ise bireyin duygusal becerileriyle yakından ilişkilidir (Abbate-Daga ve ark. 2015).

Adleryen Psikolojik Danışma Kuramı bu duygusal becerilerin eksikliğinden doğabilen suçluluk duyma, yaşamdaki zorluklar ile çaresizlik hissetme, ilişkilerde yaşanan doyumsuzluk, kendine güvensizlik, kendi değerini yadsıma gibi birçok psikolojik semptomu aynı zamanda yetersizlik

duygusunun dışavurumu şeklinde ifade eder. (Adler, 2004, 2008; Mosak, 1989; Sweeney, 1989). Adler'e (2004) göre bireyin bütün çabalamaları kendisinde güven duygusu uyandıracak bir yere ulaşma maksadına doğrudur. Bu sebeple insanoğlu doğumundan itibaren yetersizliğinin üstesinden gelmek için çaba gösterir (Adler, 1996). Adler, bireyin yetersizliğinin üstesinden gelme çabasına ilişkin gösterdiği bu davranışları üstünlük çabası çerçevesinde değerlendirir. (Adler, 1996) Bu çaba ile sağlıklı bireyler yetersizliklerinin üstesinden gelmek ve topluma katılabilmek için çalışılır. Bu açıdan bakıldığında yetersizlik duygusunun bireyi güdüleyen bir kavram olduğu söylenebilir. Fakat aynı zamanda bu doğal duygu zaman zaman aksi yönde çalışarak bireyin mutsuzluğuna neden olabilmektedir. Bu neden sıklıkla kişinin hayatındaki bir güçlüğü üstesinden gelemeyeceği fikrinde olması ile kendini gösterir. Bu güçlük karşısında belirsizliğe tahammülsüzlük geliştirmiş olan bireylerin genellikle problemin öngörülemeyen yönüne odaklandığı, sorunu kesin olarak çözebilecekleri konusunda yetersizlik duygularından dolayı hareket edemeyecek durumdaymış gibi hissettiklerini ve sonuç olarak kişilerin problem çözme becerilerinin azaldığı ifade edilmektedir (Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997). Başka bir ifadeyle bireyin motivasyonu açısından önemli bir kavram olan yetersizlik bazı durumlarda aksini göstererek bireyi umutsuzluğa ve mutsuzluğa itebilmektedir. Bu tip yetersizlik duygusu, bireyin güç yaşam problemi yaşaması ve bu güçle başa çıkmasının olanaksız olduğu durumunda gelişebildiği ifade edilmiştir (Adler, 2004; Mosak, 1989).

Özellikle üniversite dönemi bireylerin gelecekleri hakkında öngörülemeyen kararların alındığı bir dönem olarak bilinir. Bu kararları almaktan kaçınan ya da bu kararlar neticesinde gelecekte var olabilecek problemleri çözüme kavuşturabilmekte kendini yetersiz hisseden bireyler, psikolojik danışmanlık merkezlerine başvurarak belirsizliğe tahammülsüzlüklerini en aza indirmeyi ve kendilerine olan inançlarını arttırmayı amaçlamaktadırlar. Üniversite öğrencilerinin kendine olan güveninin artması ile gelecekte olan problemler konusunda kendini daha az kaygılı hissetmesi ve bu neticede belirsizliğe karşı olan tahammülsüzlük seviyelerinin azalacağı öngörülmektedir. Bu açıdan bakıldığında belirsizliğe tahammülsüzlük ile başa çıkılabilmesi için bireydeki yetersizlik duygusunu anlayabilmek önem arz eder.

Sonuç olarak öngörülemeyen gelecekte doğan belirsizliğe tahammülsüzlük ile güçle başa çıkamama endişesinden doğan yetersizlik duygusu bireyde gelecek hakkında kaygı yaratan bir senaryo kurdurması açısından benzer özelliktedirler. Bu iki kavramın ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar ile de ortaya konulmuştur. Farklı bir çalışmada belirsizliğe tahammülsüzlük seviyesi yüksek çıkan bireylerin kaygılıyken belirsizliklerin çözümü için karar verme aşamalarında kendilerine normalde olduğundan daha az güvendikleri belirlenmiştir (Talbot,

Dugas ve Ladouceur, 1997, akt. Laugesen, 2007). Ayrıca araştırmaların neticesinde kişilerin sorunu çözebileceklerine dair özgüvenlerinin normalden düşük düzeyde olması, durumu kontrol altına almanın güç olduğu düşüncesi ve belirsizliğin negatif sonuçlanacağına dair inanışları problem çözme becerilerini de negatif yönde etkilemektedir. (Chen ve Hong, 2010, Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997). Literatürde belirsizliğe tahammülsüzlük ile problem çözmede yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiden söz eden araştırmalara rastlanmakla birlikte (Çardak, 2012; Dugas ve Koerner 2005) doğrudan bu iki kavram arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma ile bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenerek üniversite dönemindeki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlüğünün azaltılması konusunda psikolojik danışmanlık alanına katkı sağlanması ve bu neticede yapılacak yeni çalışmalara kaynak oluşturması amaçlanmaktadır. Bu literatür ışığında bu araştırmanın alt problemleri ve problem cümlesi aşağıdaki gibidir.

Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük artmakta mıdır?

Alt Problemler

Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu değişkenleri arasında ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli göre yapılan araştırmalar neden sonuç ilişkisi vermez fakat bir değişkendeki durum belirlenip, farklı bir değişkendeki durum hakkında kestirilebilmesine imkân oluşturmaktadır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu İstanbul ilinde öğrenim sürecine devam eden 252 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Tesadüfî olmayan örnekleme tekniği, kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olana kolay ve hızlı ulaşılabilene dayanır (Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak İstanbul ilinde 3 farklı vakıf üniversitesinde öğrenime devam etmekte olan öğrencilere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri

| Grup | Alt Grup | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|--------------------------------|--------------|-------------|-----------|
| Yaş | 18-20 | 56 | 22,2 |
| | 21-23 | 164 | 65,1 |
| | 24-29 | 19 | 07,5 |
| | 30+ | 13 | 05,2 |
| Cinsiyet | Kadın | 187 | 74,2 |
| | Erkek | 65 | 25,8 |
| Algılanan ebeveyn Tutumu | Aşırı İlgili | 57 | 22,6 |
| | Baskıcı | 54 | 21,4 |
| | Demokratik | 129 | 51,2 |
| | İlgisiz | 12 | 04,8 |
| Toplam | | 252 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Yetersizlik Duygusu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Bu form araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve algılanan ebeveyn tutumu bilgilerine ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği: Carleton, Sharpe ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından yapılmıştır. Uyarlanma sonucunda güvenilirlik sonuçları Cronbach-alfa iç tutarlık güvenilirlik ve Test-tekrar test güvenilirlik yöntemiyle elde edilmiş olup çıkan sonuçtaki korelasyon katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup 12 maddeden ve ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar toplam varyansın %78,57'sini açıklamaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık kat sayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten toplam puan alınması mümkündür. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi bireyin yaşadığı tahammülsüzlük seviyesinin arttığını göstermektedir.

Yetersizlik Duygusu Ölçeği: Ölçek, Akdoğan ve Ceyhan (2014) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek, beşli likert tiptedir. Ölçek cesaretin kırılması, kendi değerini yadsıma ve yararsız üstünlük çabası olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin toplam varyansın % 43.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86, test-tekrar test güvenilirliği ise .88 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutların ayrı olarak puanlanabilmesine karşın toplam puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan puan yükselmesi bireyin yetersizlik duygusunun arttığına işaret etmektedir. 20-100 puan toplam puan aralığıdır.

Veri Analizi

Google form aracılığı ile 3 farklı vakıf üniversitesinde öğrenime devam etmekte olan katılıma gönüllü olan öğrencilere ulaşılarak veriler toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi yapılmış ve Pearson r değerleri hesaplanmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile yaş, cinsiyet, akademik başarı ve anne-baba tutumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ise normal dağılım ve varyansların eşitliği şartını gerektirmediği için Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu düzeyi artıp artmadığını incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? Bu bağlamda araştırmanın amacı ve alt amaçlarına yönelik hipotezleri aşağıda sunulmuştur. Bu araştırma hipotezlerine cevap bulmak için gerçekleştirilen analizler tablolar halinde özetlenmiş ve tablolara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma hipotezleri

H1. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük artmaktadır.

H2. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H3. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşmaktadır.

H4. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni yaşa göre farklılaşmaktadır.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkenlerinden alınan puanlara ait betimsel bilgiler

| Değişkenler | N | Minimum | Maksimum | μ | σ |
|-------------------------------------|-----|---------|----------|-------|----------|
| Yetersizlik duygusu | 252 | 1 | 5 | 3,14 | 0,61 |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu | 252 | 2 | 4 | 3,27 | 0,71 |

Tablo 2'ye göre üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu ilişkin betimsel bilgiler sunulmuştur. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusuna ara sıra düzeyine yakın bir ortalama elde edilmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu bana biraz uygun düzeyinde ortama elde edilmiştir. Araştırmanın amacı olan, H1 hipotezi üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu düzeyi arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük duygusunu düzeyinin anlamlı artıp artmadığı incelenmiştir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu düzeyi ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu düzeyi arasındaki ilişkilere ait Pearson Korelasyon katsayıları

| Değişken | 1. | 2. |
|--|--------|--------|
| 1. Yetersizlik duygusu | 1 | -,22** |
| 2. Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu | -,22** | 1 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Tablo 3'e göre üniversite öğrencilerin yetersizlik duygusu arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu azalmaktadır. Farklı bir ifade ise, belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu düzeyi azaldıkça yetersizlik duygusu artmaktadır. İki değişken arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bir değişken arttıkça diğer değişken azalmaktadır. Araştırmanın H2. hipotezi üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyete göre karşılaştırması

| Değişken | Cinsiyet | N | μ | σ | t | P |
|---------------------|----------|-----|-------|----------|-------|------|
| Yetersizlik duygusu | Kadın | 187 | 3,11 | 0,60 | -1,34 | 0,18 |
| | Erkek | 65 | 3,23 | 0,64 | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-----|------|------|-------|------|
| Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu | Kadın | 187 | 3,30 | 0,67 | -0,94 | 0,35 |
| | Erkek | 65 | 3,19 | 0,81 | | |

Araştırmanın H2 hipotezine göre üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$). Yetersizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu kadın ve erkek göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın H3. Hipotezi ise üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni ebeveyn tutumuna göre karşılaştırması

| Değişken | Ebeveyn Tutumu | N | μ | σ | F | p |
|-------------------------------------|----------------|-----|-------|----------|------|-------|
| Yetersizlik duygusu | İlgisiz | 12 | 2,81 | 0,52 | 2,21 | 0,087 |
| | Demokratik | 129 | 3,21 | 0,60 | | |
| | Baskıcı | 54 | 3,06 | 0,58 | | |
| | Aşırı İlgili | 57 | 3,11 | 0,66 | | |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu | İlgisiz | 12 | 3,20 | 0,88 | 1,63 | 0,18 |
| | Demokratik | 129 | 3,19 | 0,76 | | |
| | Baskıcı | 54 | 3,38 | 0,60 | | |
| | Aşırı İlgili | 57 | 3,39 | 0,64 | | |

Tablo 5'e göre üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Yetersizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü duygusu ebeveyn tutumuna göre değişmemektedir. Araştırmanın H4. Hipotezi üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni yaşa göre farklılaşmaktadır.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni yaşa göre karşılaştırması

| Değişken | Yaş | N | μ | σ | F | p |
|-------------------------------------|-------------|-----|-------|----------|------|------|
| Yetersizlik duygusu | 18-20 | 56 | 3,12 | 0,57 | 2,15 | 0,12 |
| | 21-23 | 164 | 3,10 | 0,62 | | |
| | 24 ve üzeri | 32 | 3,35 | 0,60 | | |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu | 18-20 | 56 | 3,24 | 0,67 | 0,62 | 0,54 |
| | 21-23 | 164 | 3,26 | 0,69 | | |
| | 24 ve üzeri | 32 | 3,40 | 0,84 | | |

Tablo 6'ya göre üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük duygusu değişkeni yaşa göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Yetersizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü duygusu yaşa göre değişmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arttıkça yetersizlik duygusunun artıp artmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusunun cinsiyet, yaş ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenleri açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda 252 üniversite öğrencisinden toplanan veriler incelendiğinde öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu düzeylerinin arasında negatif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmış ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu düzeylerinin cinsiyet, yaş ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde bu iki değişkenin bir arada olduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. İki değişken ile ilgili araştırmalar incelendiğinde en sık rastlanan ortak değişkenin mükemmeliyetçilik olduğu görülmüştür. Literatürde belirsizliğe tahammülsüzlükle mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda bu iki kavramın pozitif yönde ilişkili olduğunu saptanmıştır (Başcı ve Hamamcı, 2022). Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde ise aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Bahtiyar, 2019). Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan bireyler, belirsiz durumların başlarına gelme olasılığına aldanmaksızın bu tür durumları kaygı verici gördüklerinden çeşitli kaçınma stratejilerini benimseyebilirler (Asmundson, 2007). Bu da üniversite dönemindeki bireylerin belirsizliklerle karşılaşmamak için yeterliliklerini geliştirmelerine neden olabilir. Bu durumun araştırma sonucunda negatif ilişki bulgusuna sebep olduğu düşünülebilir. Verilerin yalnızca İstanbul ilindeki 4 farklı üniversitede öğrenim gören 252 öğrenciden toplanmış olması araştırmanın en büyük sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle araştırmanın örneklemini temsil ediciliğinin düşük olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarla daha farklı bölgelerden ve daha geniş örneklem grubunda toplanan bulgularla yeniden test edilmesi planlanabilir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan veriler incelendiğinde üniversite öğrencinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu literatürdeki çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir (Boelen., 2014; Buhr ve Dugas, 2002; Carleton vd., 2014; Geçgin ve Sahanç, 2017; Yıldız ve Güllü, 2018). Belirsizliğe tahammülsüzlük karşısında bireylerin gösterdiği bilişsel ve duyuşsal tepkiler cinsiyetlerinden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldız ve Güllü, 2018). Bu sebeple araştırmaya katılan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yaş değişkenine göre de farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Yıldız ve Güllü (2018) yaptığı çalışma ile 21 yaşın üzerinde üniversitede öğrenim gören bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Buna benzer şekilde Ersöz, Ersöz ve Konuşkan'ın (2016) yaptığı çalışmada 22 yaşın üzerindeki öğrencilerin belirsizliklerden daha fazla etkilendikleri saptanırken 18,5-20,5 yaş aralığındaki öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlüğün daha iyi üstesinden geldikleri ortaya konulmuştur. Ancak her iki çalışmada da üniversite öğrencilerinin büyük şehirde yaşamadıkları ayrıca orta ve düşük sosyoekonomik duruma sahip oldukları belirtilmiştir (Ersöz ve Konuşkan, 2016; Güllü, 2018). Alanyazın incelendiğinde Kilit, Dönmezler, Erensoy, ve Berkol'un (2020) İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada şu anki araştırmanın bulgularıyla tutarlı şekilde yaş ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Benzer bir şekilde şu anki yapılan araştırma da bir büyükşehirde sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğu vakıf üniversitelerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemiş olmasının bu faktörlere bağlı olabileceği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öte yandan Geçgin ve Sahanç'ın (2017) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada ebeveyn tutumunu koruyucu olarak algılayan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin demokratik olarak algılayanlara göre daha fazla olduğu saptamıştır. Kayacan ve Yılmaz Bingöl (2024) ise üniversite öğrencilerinden ebeveynlerinin tutumunu otoriter olarak algılayanların demokratik ve koruyucu olarak algılayanlara göre belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla literatür incelendiğinde birbirine paralel olmayan araştırma sonuçları gözlenmiştir. Bu nedenle farklılıkları açıklayabilmek için başka bir örnekleme kültürel ve bireysel farkları dikkate alan ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırmalara benzerlik göstermektedir. Nitekim Kılıç ve Öksüz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerini yetersizlik duyguları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Bilger'in (2018) yaptığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuçlara bakıldığında alanyazındaki araştırmalar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Demir'e (2017) göre bireylerin yaşadığı yetersizlik, kişinin kendini başkalarından eksik gördüğü bir benlik algısıdır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin yetersizlik duygusunu yaşamalarında benlik algıları önemli bir rol oynar. Bu da kişinin bireysel farklarının ve yaşam deneyimlerinin bir sonucudur. Bu nedenle yetersizlik duygusu bu bireysel farklılıkların bir ürünü olarak cinsiyetten bağımsız şekilde kişileri etkileyebilmektedir. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bu sebeple açıklanabilir. Ancak bu çalışmada örneklemin ağırlıklı olarak kadınlardan (%74,2) oluşması göz ardı edilememesi gereken bir faktördür. Bu nedenle ileriki çalışmalarda daha fazla erkek öğrencinin katılımı sağlanarak kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygu düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırmalara benzerlik göstermektedir. Demir (2017) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca Ümmet ve arkadaşlarının (2019) araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bununla birlikte yetersizlik duygusu ve yaş değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bilger'in (2018) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada 22 yaş ve üstü öğrencilerin 20 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla yetersizlik duygusu içerisinde olduğu gözlenmiştir. Benzer olarak Güvenç (2022) yetişkinlerle yaptığı çalışmada 18-24 yaş aralığındaki bireylerin 25-36 ve 37-48 yaş aralığındaki bireylere göre daha fazla yetersizlik duygusuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Şu anki araştırma örneklemini üniversite öğrencilerinden oluştuğundan yaş aralığının çoğunluklu olarak 21-23 (%65,1) yaş aralığında olması göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple yetersizlik duygusu ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmediği sonucu çıkarılabilir. Bu açıdan bu iki değişken arasındaki bağlantıyı

açıklayabilmek için gelecek çalışmaların, daha geniş yaş aralıklarını kapsayan örneklem grupları ile yapılması planlanabilir.

Araştırmada ayrıca üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Oysa Bilger (2018) üniversite öğrencilerine yaptığı araştırmada çocukluk dönemlerinde annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin demokratik olarak algılayanlara göre daha fazla yetersizlik duygusu hissettiklerini ortaya koymuştur. Bilger (2018) çalışmasında ayrıca babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin demokratik ve ilgisiz olarak algılayanlara göre daha fazla yetersizlik duygusu hissettiklerini saptamıştır. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumunun yetersizlik duygusuyla anlamlı bir farklılık göstermemesi, Bilger'in (2018) çalışmasından farklı olarak bu araştırmada öğrencilerin çocukluk dönemlerindeki değil, üniversite dönemlerindeki algılarına odaklanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Parra ve arkadaşları (2019) bu konuda ebeveynler tarafından uygulanan davranışsal kontrolün ergenlik ilerledikçe azalma eğiliminde olduğunu ve çocuklara yetişkinliğe yaklaştıkça daha fazla özerklik tanındığını vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında çocukluk döneminde algılanan ebeveyn tutumlarının üniversite döneminde algılanan ebeveyn tutumlarına göre önemli ölçüde farklılaştığı söylenebilir. Bu sebeple araştırmada üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu düzeyleri ebeveyn tutumu değişkenine göre farklılaşmamış olabilir.

Öneriler

Araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini 252 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçların evreni temsil ediciliğinin daha yüksek olması için katılım sağlayan öğrenci sayısı artırılabilir. Ayrıca verilerin 4 farklı vakıf üniversitesinden ve yüksek sosyoekonomik bölgelerden toplanması örneklemin evreni temsil ediciliğini düşüren önemli bir faktördür. Bu sebeple yeni çalışmalarda devlet üniversitelerindeki öğrenciler de çalışmaya dahil edilerek bulguların yeniden test edilmesi sağlanabilir. Tüm sınırlılıklarına rağmen belirsizliğe tahammülsüzlük ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın üniversite çağındaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlüklerini anlamak ve bu konuda farkındalık kazandırmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük ile yetersizlik duygusu değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasıyla bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlüklerini azaltmak için tasarlanacak olan psikolojik danışma yaklaşımlarına ışık tutması ve gelecekte yapılacak çalışmalarla kaynak oluşturması amaçlanmaktadır.

Kaynakça

- Abbate-Daga G., Quaranta M., Marzola E., Amianto F., & Fassino S. (2015). The relationship between alexithymia and intolerance of uncertainty in anorexia nervosa. *Psychopathology*, 48(3), 202–208. <https://doi.org/10.1159/000381587>
- Adler, A. (1996). The structure of neurosis. *Individual Psychology*, 52(4), 351-362.
- Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı*. F.T. Verlag (Ed). (Çev. Şipal, K.). Ankara: Say Yayınları.
- Adler, A. (2008). *Nevroz sorunları*. H.L. Ansbacher (Ed.). (A. Kılıçlıoğlu, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1964.)
- Akdoğan, R., & Ceyhan, E. (2014). Üniversite Öğrencileri İçin Yetersizlik Duygusu Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 117-128.
- Bahtiyar, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik özellikleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Başçı, Z. ve Hamamcı, Z. (2022). Üniversitede Öğrencilikte Belirsizlik Tahammülsüzlük ve Mükemmeliyetçilik ile Öz Duyarlılık Arasındaki İlişki. *Hümanistic perspektif*, 4(2), 204-226.
- Bilger, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerindeki Yetersizlik Duygularıyla Öğrencilerin Anne ve Babalarına Bağlanmaları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Boelen, P. A., Reijntjes, A., & Carleton, R. N. (2014). Intolerance of uncertainty and adult separation anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(2), 133-144. doi: 10.1080/16506073.2014.888755
- Buhr, K., & Dugas M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945. doi: 10.1016/S0005-7967(01)00092-4

- Chen C.Y., & Hong, R.Y. (2010). Intolerance of uncertainty moderates the relation between negative life events and anxiety. *Pers Individ Diff*, 49, 49-53
- Carleton, R. N., Sharpe, D., & Asmundson, G. J. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: requisites of the fundamental fears? *Behaviour Research Therapy*, 45(10), 2307-2316.
- Carleton, R. N., Duranceau, S., Freeston, M. H., Boelen, P. A., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2014). "But it might be a heart attack": Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(5), 463-470. doi: 10.1016/j.janxdis.2014.04.006
- Çardak M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kaygı düzeyleri ve yetersizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research*, 21(6), 593-606.
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 551-558.
- Dugas, M. J., Schwartz, A., & Francis, K. (2004). Intolerance of uncertainty, worry, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 835-842.
- Dugas, M. J., & Koerner, N. (2005). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: Current status and future directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(1), 61-81.
- Erguvan, F. M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ersöz, F., Ersöz, T. & Konuşkan, Ö. (2016). *Belirsizlikle başa çıkmada etkili olan kriterlerin araştırılması: bir üniversite uygulaması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 215-232.
- Geçgin, F. M., & Sahraç, Ü. (2017). Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4).
- Güvenç, B. N. (2022). *Yetişkinlerin beğenilme arzusu ile sanal ortam yalnızlık ve yetersizlik duygusu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayacan, İ., & Bingöl, T. (2024). Psikolojik İyi Oluşun, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Umut ve Demografik Değişkenler Tarafından Yordanması. *Humanistic Perspective*, 6(2), 180-201. <https://doi.org/10.47793/hp.1426217>
- Kılıç, S., & Öksüz, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 216-225.
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H., & Berkol, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268.
- Ladouceur, R., Talbot, F., & Dugas, M. J. (1997). Behavioral expressions of intolerance of uncertainty in worry. *Behavior Modification*, 21, 355-371. doi:10.1177/01454455970213006
- Laugesen, N. (2007). *The Relationship between Adolescent Worry, Intolerance of Uncertainty, and Fear of Anxiety*. Unpublished doctoral dissertation. Concordia University.
- Mosak, H. H (1989). *Current psychotherapies*. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.). Adlerian psychotherapy
- Parra, Á., Sánchez-Queija, I., García-Mendoza, M. C., Coimbra, S., Oliveira, J. E., & Díez, M. (2019). Perceived parenting styles and adjustment during emerging adulthood: A cross-national perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2757.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A. & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Sweeney, T. J. (1989). *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade*. (3rd Ed.). USA: Accelerated Development Inc.
- Şahintekin, E. (2021). *Yetişkinlerde belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ümmet, D., Tekiner, B. ve Eriştiren, İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Arkadaşlık Kalitesi ve Yetersizlik Duygularının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Bildiriler Kitabı*, 91-95.
- Yıldız, B., & Güllü, A. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasındaki ilişki ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 113-131.

İmam Hatip Ortaokullarında Arapça Ders Müfredatının Öğretime Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi*

Arife DOĞAN¹, Merve DEMİRHAN², Şeymanur SOYLU³, Zeynep BEK⁴,
Asiye ÇELENLİOĞLU⁵

Öz

Türkiye'de İmam Hatip okullarının yaygınlaşmasıyla birlikte Arapça ders müfredatı, eğitim dünyasında tartışmaların merkezinde yer almış ve bu konuda kapsamlı çalışmalar yapılması zorunlu hale gelmiştir. Buradan hareketle bu bildiri T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na imam hatip ortaokullarında okutulan Arapça kitaplarının ve yürütülen müfredatın incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ortaokul müfredatı üzerine odaklanmasının nedeni; bu alanın, Arapça dil eğitimi için ilk basamak olarak kabul edilmesidir. Araştırma boyunca yapılmış olan incelemeler ve öğrenci görüşleri sonucunda saptanan eksiklikler derlenmiş olası yeni bir müfredat çalışmasında kullanılması hedeflenmiştir. Araştırmanın amaçları ve hedefleri doğrultusunda nicel desen türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme fırsat eşitsizliği göz önünde bulundurularak farklı seviyelerdeki okullardan seçilen öğrencilerle, tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında toplam altı okuldan yaklaşık 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, araştırmacı grup ve danışman tarafından, mevcut anketlerin aksine müfredatın Türk dil kavrayışına uygunluğunu ve sarmallığını test etmesi amacıyla hazırlanan “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Müfredatı Değerlendirme Anketi” sayesinde kapsamlı ve güncel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Arapça dersini sevdiğini ancak müfredatın öğretime uygun olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bulguların tespitinin ardından veriler araştırmacı grup tarafından nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş sahadaki uygulamaya ve literatüre destek amaçlı çeşitli öneriler sunulmuştur.

BİLDİRİ NO: 52499

* Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında, TÜBİTAK tarafından desteklenmiş ve Doç. Dr. Asiye Çelenlioğlu danışmanlığında yürütülmüştür. Proje, dört kişilik bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Arap Dili Eğitimi, arife.dogan@stu.fsm.edu.tr

² Öğr. Gör. İbn Haldun Üniversitesi, merve.demirhan@ihu.edu.tr

³ Lisan Mezunu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, seymanur_dogan@stu.fsm.edu.tr

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, 29 Mayıs Üniversitesi, Arap Dili Eğitimi, bekez24@29mayis.edu.tr

⁵ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, acelenlioglu@fsm.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Arapça, Müfredatta Sarmallık, Program, Ortaokul İmam Hatip, Nitelikli Eğitim.

Giriş

Eğitim, bireyi ayakta tutan ve geleceğe taşıyan sistematik bir yapıdır. Süregeldiği dönemler boyunca yalnızca bireye etki etmemiş, toplumun da güçlü ve nitelikli olmasında büyük rol oynamıştır. Eğitimin bir parçası olan yabancı dil eğitimi de toplumu uluslararası alana taşıyabilme gücüne sahip olması sebebi ile ülkeler için mühim bir konu haline gelmiştir. Türkiye’de de uzun yıllar süregelen yabancı dil eğitimi son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Özellikle yurtdışı etkileşiminin artması sebebiyle revaçta olan Arapça dil eğitiminin sahip olduğu ve olması gereken nitelikler tartışma konusu haline gelmiştir.

Eğitimin nitelikli hale dönüşmesi ve sürdürülebilir kalkınma hedefinin hayata geçirilmesi için yapılan çalışmalar tarandığında pek çok çalışmanın dil eğitiminin temellerinin atıldığı ilköğretim programları yerine sadece orta öğretime yoğunlaştığı, Arapça dil eğitimi programıyla ilgili yapılan çalışmaların da öğretmen ve müfredat üzerine odaklandığı, veri toplama ölçeklerinde yöneltilen soruların kapsamlı ve güncel olmadığı görülmüş bu nedenle alanda taze ve doğru sonuçlar ortaya koyacak yeni bir araştırmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Zira Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü, Mesleki Arapça Uygulamaları, Arapça Öğretim Programları, Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi, Karşılaştırmalı Arapça-Türkçe Dil Bilgisi derslerinde yapılan incelemelerde ve öğrenci görüşmelerinde; müfredatın kendi içerisinde tutarsızlığı ve müfredat ana fikrinin Türk dili gramer yapısına uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden alan taraması yaparak mevcut müfredatın bel kemiğini oluşturan dil öğretim mantığının, yerel kitleye uygunluğunu araştırmak ve nasıl olması gerektiğini ortaya koymak üzere söz konusu çalışmanın yapılması özellikle de Arapça Öğretmenliği Bölümü için bir ihtiyaca dönüşmüştür.

Ortaya çıkan ihtiyacın giderilmesi için yürütülen bu çalışmada, İmam hatip ortaokulu Arapça öğretiminde; mevcut müfredat üzerinden öğrenci ihtiyaçlarına ulaşılması hedeflenmektedir. Bu yapılırken müfredatın görseli ve etkinlikleri gibi detaydan ziyade, birbiri ile tutarlılık sağlamayan içeriğin ana fikri üzerinde durulacak ve sarmallık düzeyinin ne boyutta olduğu araştırılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın hipotez cümlesi; imam hatip ortaokullarında Arapça ders müfredatının öğretime uygunluğu açısından değerlendirilmesidir. Bu sorunlar göz önüne alınarak araştırmanın genel amacı; nicel desenlerden tarama yöntemini kullanarak imam hatip

ortaokul Arapça ders müfredatındaki sorunları ortaya çıkarmak, yeni yapılacak müfredat çalışmalarına kaynaklık etmek ve eğitimin niteliğini arttırmaya yardımcı olmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmada İmam Hatip Ortaokullarında Arapça Ders Müfredatının Öğretime Uygunluğu Açısından öğrencilerin algıları, nicel yöntemlerden tarama modeli ile incelenmiştir. Tarama deseni geçmişte ve bugün de devam eden yaşanmış olay ve durumları olduğu gibi aktaran bir desendir. Aynı zamanda kişilerin düşünceleri, inançları ve algıları üzerine odaklanmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin müfredat ile alakalı var olan görüşleri taranacağı için bu model araştırmanın yöntemi olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini Ortaokul Arapça ders müfredatını takip eden öğrenciler, örneklemini ise İstanbul'da İmam Hatip ortaokullarında Arapça eğitimi veren altı farklı okulun öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullar eğitim düzeyleri açısından iyi, orta ve düşük okullar şeklinde kategorize edilerek belirlenmiş, her birinden cinsiyet farkları göz önüne alınarak ortaokulun tüm kademelerinden birer sınıf seçilmiştir. Araştırma kapsamında toplam altı okuldan yaklaşık 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini, fırsat eşitsizliği göz önünde bulundurularak farklı seviyelerdeki okullardan seçilen öğrencilerle tabakalı örnekleme yöntemine uygun biçimde oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. (Büyüköztürk, 2008)

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada mevcut anket ve ölçeklerin durum analizi yetersizliği sebebiyle, araştırmacı grup ve danışman tarafından hazırlanan; "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Müfredatı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Bu ankette aşağıdaki maddelerin ölçülmesi hedeflenmektedir:

Kelime bilgisi, metinler, gramer, ünite konuları ve alıştırmalar. Kelime bilgisi bölümünde; müfredattaki kelimelerin telaffuzundaki güçlük, hareke yetersizliği, yeni kelime yoğunluğu ve bu kelimelerin sarmal olarak kullanılması başlıkları ölçülmektedir. Metin başlığı altında

metinlerin uzunluğu ve görselle desteklenmesi hakkında sorular yer almaktadır. Ünite başlığı altında temaların güncel hayatla ilgisi test edilecek olup gramer kısmında dil bilgisi kurallarının Türkçe müfredatı ile eş zamanlılığı ve konuların sarmallığa uygun biçimde işlenip işlenmediğine dair soruların bulunması hedeflenmektedir. Alıştırmalar başlığının altında ise kitapta yer alan etkinliklerin yeterliliği, anlaşılabilirliği ve konu ile uygunluğu test edilmektedir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin toplanması sonucunda araştırmacılar ve danışman tarafından hazırlanan “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Müfredatı Değerlendirme Anketi’nden” toplanan veriler, araştırmacı grup tarafından nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırma için özel olarak oluşturulan İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Müfredatı Değerlendirme Anketi’nin ilk bölümü, öğrencilerin Arapça dersine dair genel tutumlarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorulara dair veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Dersine Yönelik Genel Tutumlarına Dair Bulguları:

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|--|-------------|------------|--------------|
| Madde 1. Arapça dersini seviyorum. | %51,3 | %28,2 | %20,5 |
| Madde 2. Arapça ders kitabı ilgi çekicidir. | %29,3 | %30 | %39,7 |
| Madde 3. Arapça ders kitabındaki görseller konuyu anlamayı kolaylaştırır. | %58,2 | %24,1 | %17,6 |
| Madde 4. Arapça ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri takip edebileceğim hızdadır. | %26,4 | %34,7 | %38,9 |

Tabloya göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %51,3’ü Arapça dersini sevdiğini söylerken %28,2’si kararsız kalmakta ve %20,5’i ise bu dersten hoşlanmadıklarını ifade etmektedir. Arapça ders kitabının ilgi çekiciliği konusunda ise, katılımcıların %29,3’ü ders kitabını ilgi çekici bulurken, %30’u kararsız olduğunu, %39,7’si ise ilgi çekici bulmadığını belirtmektedir.

Ders kitabındaki görsellerin konuyu anlamayı kolaylaştırma yönünden %58,2'lik bir kesim görsellerin yardımcı olduğunu düşünürken, %24,1'lik bir grup kararsız kalmakta ve %17,6'lık bir grup ise görsellerin yardımcı olmadığını ifade etmektedir. Dinleme etkinliklerinin hızına gelince, öğrencilerin %26,4'ü bu etkinliklerin takip edilebilir hızda olduğunu belirtmekte, %34,7'si kararsız kalmakta ve %38,9'u etkinliklerin hızının takip edilebilir olmadığını düşünmektedir.

Yukarıdaki veriler ışığında, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça eğitimi gören öğrencilerin ekseriyetinin Arapça dersini sevdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra Arapça ders müfredatı olarak T.C Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan ders kitaplarının öğrenciler tarafından aynı ilgiyle karşılanmadığı gözlemlenmiştir. Müfredatın eğitim öğretim alanında tecrübe kazanmış kişiler tarafından hazırlanmaması, içeriğin öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmaması bunun nedenleri arasındadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders kitabındaki görsellerin konuyu anlamalarında önemli etken olduğunu söylemesi bu kitapların daha ilgi çekici, etkileşimli ve öğrenci odaklı hale getirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında ders kitabında yer alan görseller ve etkinlikler dört dil becerisine hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır. Özellikle dinleme etkinliklerinde hızın, öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanması gerekmektedir. Çünkü sonuçlara göre dinleme becerisine yönelik etkinlikler buna uygun değildir. Bu nedenle öğrencilerin hem dili sevmelerini sağlamak hem de onların dikkatini ve ilgisini sürekli kılacak dört dil becerisine yönelik materyaller tasarlamak, bu dersin daha etkili ve başarılı bir şekilde öğretilmesi için kritik önem taşımaktadır.

Tablo 2. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Konularına Dair Görüşlerinin Bulguları:

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|--|-------------|------------|--------------|
| Madde 5. Arapça ders kitabındaki dilbilgisi konuları günlük hayatta kullanacağım cümleleri kurmama yardımcı olur. | %42,3 | %26,6 | %31 |
| Madde 6. Arapça ders kitabında yer alandil bilgisi konuları Türkçe dersinde öğrendiğim konulardır. | %24,3 | %31,1 | %41,6 |
| Madde 7. Arapça ders kitabında yer alandil bilgisi konuları Türkçe 'de bildiğim konular olduğunda daha çabuk anlarım. | %33 | %29,3 | %37,7 |

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularına yönelik görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Madde 5'e göre, öğrencilerin %42,3'ü Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının günlük hayatta kullanılan cümleleri anlamalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir. %26,6'sı bu konuda kararsızken, %31'i bu fikre katılmamaktadır. Madde 6'ya bakıldığında, öğrencilerin %24,3'ü Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının Türkçe derslerinde öğrenilen konular olduğunu kabul etmektedir. %31,1'i bu konuda kararsızken, %41,6'sı bu fikre katılmamaktadır. Madde 7'de ise öğrencilerin %33'ü Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının Türkçe 'de bildikleri konulardan daha hızlı anlaşılmasını sağladığını düşünmektedir. %29,3'ü bu konuda kararsızken, %37,7'si bu fikre katılmamaktadır. Bu bulgular, öğrenciler arasında Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının etkisi ve faydaları konusunda çeşitli görüşlerin olduğunu göstermektedir.

Bu veriler göz önüne alındığında her üç soruya verilen cevaplarda kararsız öğrencilerin yüzdeliği akla öğrencilerin dilbilgisi kavramına yönelik bir fikri olmadığı düşüncesini getirmektedir. Ortaokul Arapça ders müfredatı incelendiğinde dilin temelini oluşturan tamlama ve cümle gibi yapıların belli bir başlık altında öğretilmeden ve sarmallığa dikkat edilmeksizin gelişmiş güzel serpiştirildiği görülmüştür. Öğrenciden kalıbı olduğu gibi ezberlemesi beklenirken benzer cümle kurma, bir önce öğrendiği konuyu bir sonraki konu ile bütünleştirip pekiştirme gibi hedeflerin olmaması dile dair bütüncül bakış açısı geliştirmelerine engel olmaktadır. Bunun gibi sonuçlar öğrencilerin kendi ana dilleri olan Türkçe dersinde öğrenmedikleri dil bilgisi kurallarına Arapça dersinde maruz kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin henüz kendi ana dillerinde temel dil bilgisi konularını işlemediği bu aşamada, farklı bir dildeki karmaşık kurallarla karşılaşmaları, eğitim sürecinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin ana dili olan Türkçenin yapısını kavramadan ikinci bir dilde bu tür kuralları öğrenmeleri genellikle daha meşakkatli bir süreç olarak gözlemlenmektedir. Ankete katılım sağlayan öğrenciler madde 5 ve 6'ya göre dil bilgisi konularının günlük hayattan ve Türkçe dersinde öğrendikleri konulardan olması fikrine katılmaktadırlar. Ancak diğer sorulara verdikleri çelişik cevaplar öğrencilerin genel bir dil bilgisi algısı geliştiremediklerini gözler önüne sermektedir.

Tablo 3. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Kitabının Sarmallığına Dair Yorumlarının Bulguları:

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|---|-------------|------------|--------------|
| Madde 8. Arapça ders kitabındaki dilbilgisi kuralları kolaydan zora doğru ilerler. | %43,3 | %29,5 | %27,2 |

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| Madde 9. Aynı kelimelerin her üniteye tekrar etmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. | %69 | %13,6 | %17,4 |
| Madde 10. Arapça ders kitabındaki dilbilgisi kuralları tekrar ederek ilerler. | %42,1 | %33,5 | %24,3 |

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının zorluk seviyeleri ve Türkçe derslerinde öğrenilen konularla ilişkilendirme düzeyleri konusunda farklı görüşler mevcuttur. Madde 8'e göre, öğrencilerin %43,3'ü Arapça ders kitabındaki dil bilgisi kurallarının kolaydan zora doğru ilerlediğini düşünmektedir. %29,5'i bu konuda kararsızken, %27,2'si bu fikre katılmamaktadır. Madde 9'da öğrencilerin büyük çoğunluğu (%69) Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının Türkçe derslerinde öğrenilen konularla ilişkili olduğunu düşünmektedir. %13,6'sı bu konuda kararsızken, %17,4'ü bu fikre katılmamaktadır. Madde 10'a geçildiğinde, öğrencilerin %42,1'i Arapça ders kitabındaki dil bilgisi kurallarının kolaydan zora doğru ilerlediğini düşünmektedir. %33,5'i bu konuda kararsızken, %24,3'ü bu fikre katılmamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki dil bilgisi konularının zorluk seviyeleri ve diğer derslerle ilişkileri konusunda çeşitli düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki verilere bakıldığında öğrenciler, Arapça ders kitabındaki dil bilgisi kurallarının kolaydan zora doğru ilerlediğini düşünmektedir. Zira konuların kolaydan zora doğru ilerlemesi, eğitimdeki verimin artması için bir ders kitabının taşınması gereken yegâne özelliklerden biridir. Aynı zamanda tekrarın, özellikle dil öğrenimi gibi karmaşık ve uzun süreli bir süreçte, öğrencilerin bilgiyi kalıcı hale getirmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu da aynı kelimelerin her üniteye tekrar edilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilere göre Arapça ders kitabında kelime öğretimi açısından sarmallık prensibinin etkin bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Ancak, dil bilgisi kurallarının ilerlemesinin herkes için yeterince anlaşılır olmadığına işaret eden ve tekrarlanan kuralların herkes için yararlı bulunmadığına dair yanıtların, sarmallık uygulamasının eksik veya yetersiz olduğunu düşündürmesi mümkündür. Sonuç olarak, dil öğretim materyallerinin etkili bir şekilde hazırlanması ve sunulması, öğrencilerin dil bilgisi konularını anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak, bu süreçte öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınması ve öğretim materyallerinin sürekli olarak iyileştirilmesi

önemlidir. Materyali devamlı güncel tutmanın öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlaması kaçınılmazdır.

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|---|-------------|------------|--------------|
| Madde 11. Bir derste geçen kelime sayısı öğrenebileceğim kadardır. | %32,8 | %31,8 | %35,4 |
| Madde 12. Arapça ders kitabında bir ünite de geçen kelimeler yeni ünite de tekrar ettiğinde ezberlemem kolaylaşır. | %67,2 | %14,9 | %17,8 |
| Madde 13. Arapça ders kitabında geçen kelimeler telaffuz edebileceğim kolaylıktadır. | %31,6 | %36,8 | %31,6 |
| Madde 14. Arapça ders kitabındaki kelimeleri harekesiz gördüğümde okuyabilirim. | %22,2 | %22,8 | %55 |
| Madde 15. İlk defa gördüğüm kelimenin harekeli olması okumamı ve ezberlememi kolaylaştırır. | %66,7 | %14,6 | %18,8 |

Tablo 4. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Kitabındaki Kelime Bilgisine Dair Yorumlarının Bulguları:

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki kelimelerin öğrenilme süreci ve telaffuz edilme kolaylığı üzerine farklı düşünceleri bulunmaktadır. Madde 11'e göre, öğrencilerin %32,8'i bir derste geçen kelime sayısının öğrenilebilecek miktarda olduğunu düşünmektedir. %31,8'i bu konuda kararsızken, %35,4'ü bu fikre katılmamaktadır. Madde 12'de, öğrencilerin çoğunluğu (%67,2) Arapça ders kitabındaki bir ünite de geçen kelimelerin yeni ünite de tekrar edilmesinin ezberleme sürecini kolaylaştırdığını düşünmektedir. %14,9'u bu konuda kararsızken, %17,8'i bu görüşe katılmamaktadır. Madde 13'te, öğrencilerin %31,6'sı Arapça ders kitabındaki kelimelerin telaffuz edilmesinin kolay olduğunu düşünmektedir. %36,8'i bu konuda kararsızken, %31,6'sı bu fikre katılmamaktadır. Madde 14'te, öğrencilerin %22,2'si Arapça ders kitabındaki kelimeleri harekesiz gördüklerinde okuyabileceklerini düşünmektedir. %22,8'i bu konuda kararsızken, %55'i bu ifadeye katılmamaktadır. Madde 15'te, öğrencilerin %66,7'si ilk defa gördükleri kelimenin harekeli olmasının okuma ve ezberleme süreçlerini kolaylaştırdığına inanmaktadır. %14,6'sı bu konuda kararsızken, %18,8'i bu fikre katılmamaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki kelimelerin öğrenilme süreci ve telaffuz edilme kolaylığı üzerine çeşitli düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki geri bildirimler göz önüne alındığında öğrencilerin yalnızca $\frac{1}{3}$ 'ü bir derste geçen kelime sayısının öğrenilebilir ölçüde olduğunu düşünmektedir. Bu da bir ders içinde geçen kelime sayısının oldukça fazla ve öğrencilerin öğrenme kapasitesinin üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Arapça dersi notlarının düşük olmasının önemli nedenlerinden birinin söz konusu kelime yoğunluğu olduğu düşünülmektedir. Madde 13'e ilişkin verilere göre, öğrencilerin yorumları birbirine çok yakın oranlarda dağılmaktadır. Bu durum, ders kitabındaki kelimelerin telaffuzunun, öğrenci topluluğu içinde farklı düzeylerde dil becerileri olanlar arasında çeşitli zorluklar oluşturduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı için telaffuz edilebilirlik açısından uygun olan bu kelimelerin, diğer bir kısmı için ise zorlayıcı olabilmesi mümkündür. Bu durumun, dil öğretimi materyallerinin farklı öğrenen tiplerine ve dil beceri seviyelerine daha iyi uyum sağlaması gerektiğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Tekrar eden kelimeler, öğrencilerin sözcükleri ve ifadeleri farklı bağlamlarda görmelerini sağlar, böylece kelime kullanımları daha iyi anlaşılır hale gelir. Aynı şekilde yapılan araştırmalar da tekrarın öğrenme sürecinde önemli bir role sahip olduğunu ve yeni bilgilerin daha önceki bilgilerle ilişkilendirilerek sunulmasının öğrenme etkinliğini artırdığını göstermektedir. Buna paralel olarak öğrenciler de madde 9'dakine benzer bir oranla tekrarın kelime ezberine katkı sağladığı yorumunu yapmışlardır. Verilerden hareketle öğrencilerin harekesiz kelimeleri okuyamadıkları ortaya çıkmaktadır. Buna binaen kelimelerin kitapta harekelendirilmiş olarak yer alması öğrencilerin yeni ve karmaşık kelime yapılarını daha hızlı öğrenmesini kolaylaştıran bir unsurdur. Bu iki madde, Arapça öğretiminde harekelerin kullanımının, öğrencilerin okuma hızı ve anlama kabiliyetini önemli ölçüde etkilediğini ve bu işaretlerin dil eğitimi materyallerinde etkin bir şekilde yer alması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 5. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Kitabındaki Metinlere Dair Yorumlarının Bulguları:

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|--|-------------|------------|--------------|
| Madde 16. Arapça ders kitabındaki metinler günlük hayatta kullanabileceği cümlelerden oluşur. | %37,5 | %32,4 | %30,1 |
| Madde 17. Arapça ders kitabındaki metinlerin konuları ilgi çekicidir. | %28,9 | %27,4 | %43,7 |
| Madde 18. Arapça ders kitabında yeralan dini konulu metinlerden sıkılıyorum. | %19,7 | %27,6 | %52,7 |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| Madde 19. Arapça ders kitabındaki konular sıkılmadan okuyacağım uzunluktadır. | %28 | %30,3 | %41,8 |
| Madde 20. Arapça ders kitabındaki karşılıklı konuşma metinlerini düz metinlere tercih ederim. | %43,9 | %25,3 | %30,8 |
| Madde 21. Arapça ders kitabında metinler üniteye hedeflenen dilbilgisi kurallarını öğretmeye yöneliktir. | %37,5 | %37 | %25,5 |

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki metinlerin içeriği, konuları ve sunum şekliyle ilgili çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Madde 16'ya göre, öğrencilerin %37,5'i Arapça ders kitabındaki metinlerin günlük hayatta kullanılabilecek cümlelerden oluştuğunu düşünmektedir. %32,4'ü bu konuda kararsızken, %30,1'i bu fikre katılmamaktadır. Madde 17'de, öğrencilerin %28,9'u Arapça ders kitabındaki metinlerin konularının ilgi çekici olduğunu düşünmektedir. %27,4'ü bu konuda kararsızken, %43,7'si bu görüşe katılmamaktadır. Madde 18'de, öğrencilerin %19,7'si Arapça ders kitabındaki dini konulu metinlerden sıkıldığını belirtmektedir. %27,6'sı bu konuda kararsızken, %52,7'si bu fikre katılmamaktadır. Madde 19'da öğrencilerin %28'i Arapça ders kitabındaki konuların sıkılmadan okuyacakları uzunlukta olduğunu düşünmektedir. %30,3'ü bu konuda kararsızken, %41,8'i bu ifadeye katılmamaktadır. Madde 20'de, öğrencilerin %43,9'u Arapça ders kitabındaki karşılıklı konuşma metinlerini düz metinlere tercih etmektedir. %25,3'ü bu konuda kararsızken, %30,8'i bu fikre katılmamaktadır. Madde 21'de, öğrencilerin %37,5'i Arapça ders kitabındaki metinlerin, üniteye hedeflenen dilbilgisi kurallarını öğretmeye yönelik olduğunu düşünmektedir. %37'si bu konuda kararsızken, %25,5'i bu görüşe katılmamaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin Arapça ders kitabındaki metinlerin içeriği, konuları ve sunum şekliyle ilgili farklı görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Söz konusu veriler ele alındığında öğrencilerin ders kitabındaki metinlerin günlük hayattan oluştuğunu söylemeleri genel manada olumlu bir tablo çizse de kararsızım ve katılmıyorum yüzdelerinin yakın dağılımı, öğrencilerin metinlerin içeriği hakkında ortak bir noktada buluşamadığını ifade etmektedir. Özellikle %37,5 gibi en yüksek oranın bile toplamın yarısından az olması, metinlerin içeriğinin herkesin beklentilerini karşılamadığını düşündürmektedir. %32,4 ve %30,1 gibi daha düşük yüzdeler ise, zamanla metinler hakkında olumlu görüşlerin azaldığını veya farklı gruplar arasında metinlerin içeriği hakkında daha az olumlu görüşlerin olduğunu göstermektedir. Bu durumun, metinlerin içeriğinde belli başlı

eksiklikler olabileceğine veya öğrencilerin dil öğrenimi konusunda farklı ihtiyaçları olduğuna işaret etmesi mümkündür. Dolayısıyla bu veriler, metin içeriklerinin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğine dair önemli bir gösterge olabilmektedir. Bu duruma binaen öğrencilerden gelen veriler, metinlerin ilgi çekici olmadığı konusunda ortak görüşte bulunduğu ortaya koymaktadır. Metinleri ilgi çekici hale getirmek ise, anadilde bilgi sahibi oldukları konulara daha fazla yer vererek sağlanabilir. Öğrenciler, kendi dillerinde bilgi sahibi oldukları konuları hedef dilde daha ilgi çekici bulmaktadırlar. Bu duruma da dini metinlerden sıkılmıyor olmaları delil oluşturmaktadır. Ek olarak metinlerin içerikleri kadar uzunlukları da önemli bir yere sahiptir. Dil öğretiminde metinlerin kısa ve hedefe yönelik olması birincil hedefler arasındadır. Zira öğrencilerin %41,8 konular sıkılmadan okuyacağı uzunluktadır maddesine katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek bu görüşü teyit etmektedir.

Konu metinlerin türlerine geldiğinde ise ortaokul öğrencilerine hitap edilirken diyalog metinlerinin ağırlıkta olmasının Arapça öğretimine olumlu bir etki oluşturması mümkündür. Çünkü diyalog metinleri sınıf içindeki etkileşimi arttırırken aynı zamanda öğrencilerin dili aktif kullanarak hedef dile karşı özgüven kazanmalarına katkı sağlayabilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da diyalog metinlerini tercih ettiklerini ifade etmiş son maddede ise metin içeriğiyle alakalı metinlerin dil bilgisi kurallarını öğretmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Buna binaen metinler söz konusu olduğunda içerik oluşturmanın en önemli maddeler arasında yer aldığı söylenebilir. Metin içeriğinde dil bilgisi kurallarının aşırı yoğun olması yerine, konuyu pekiştirmeye ve hedef dilde okuma becerilerini geliştirmeye odaklanılması mümkündür. Dil bilgisi kuralları ile metin içeriğinin uyumlu olması sarmallık açısından faydalı olsa da bu kuralların daha hafif tutulması önem arz etmektedir.

Tablo 6. İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Arapça Ders Kitabındaki Etkinliklere Dair Yorumlarının Bulguları:

| | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|---|-------------|------------|--------------|
| Madde 22. Arapça ders kitabında yer alan alıştırmalar kolay ve anlaşılırdır. | %38,1 | %29,1 | %32,8 |
| Madde 23. Arapça ders kitabındaki etkinlikler dersi daha iyi anlamama yardımcı olur. | %55 | %21,3 | %23,8 |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| Madde 24. Arapça ders kitabında alıştırmalar anlayabileceğim kolaylıktadır. | %37 | %31,2 | %31,8 |
| Madde 25. Arapça ders kitabında konu ve alıştırmalar bir bütünlük içindedir. | %33,5 | %33,7 | %32,8 |

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça ders kitabının çeşitli yönleri hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Madde 22'de, öğrencilerin %38,1'i Arapça ders kitabındaki alıştırmaların kolay ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir. %29,1'i bu konuda kararsızken, %32,8'i bu fikre katılmamaktadır. Madde 23'e göre, öğrencilerin %55'i, ders kitabındaki etkinliklerin ders anlayışlarına katkı sağladığını düşünmektedir. %21,3'ü kararsızım görüşüne sahipken %23,8'i bu görüşe katılmamaktadır. Madde 24'te, alıştırmaların anlaşılabilirliği hakkındaki görüşler daha dengesizdir, %37'si bu konuya katılırken, %31,2'si kararsızdır ve %31,8'i katılmamaktadır. Madde 25'te, öğrencilerin %33,5'i ders kitabındaki konu ve alıştırmaların bir bütünlük içinde olduğunu düşünmektedir. Ancak, %33,7'si bu konuda kararsızdır ve %32,8'i katılmamaktadır. Bu sonuçlar, Arapça ders kitabının farklı özelliklerinin öğrenciler arasında çeşitli algılamalara neden olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki verilere göre, öğrenciler Arapça ders kitabındaki alıştırmaları kolay ve anlaşılır bulduklarını söylemiş olsalar dahi bu oran öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu kapsamamaktadır. Öyle ki üç seçenek arasında neredeyse birbirine yakın oranlar vermeleri öğrencilerin net bir karara varamadıklarının göstergesidir. Bu karışıklığın sebebinin ise öğrencilerin dil beceri seviyeleri ve derse olan ilgilerinin farklılığından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu noktada derse olan ilgilerini yükseltebilmek için alıştırmalardan faydalanmak ve zenginleştirmek hem merak duymalarına hem de derse anlamalarına katkı sağlayabilmektedir. Verilere bakıldığında %55 gibi yüksek bir oranın da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Bir sonraki maddeye geçildiğinde ise ağır basan görüşün alıştırmaların rehber olmadan kendi başlarına anlayabilecekleri kolaylıkta olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkıldığında alıştırmaların derse zenginleştirmek adına gerek sınıfta gerekse bireysel çalışma zamanlarında öğrencilerin anlayabilecekleri ve eğlenerek yapabilecekleri kolaylıkta olması önem arz etmektedir. Ders kitabındaki konu ve alıştırmaların bütünlüğüne gelindiğinde ise yüzdelerin oldukça dengeli dağılması öğrencilerin büyük bir kısmının ne olumlu ne de olumsuz belirgin bir kanaate sahip olmadığını göstermektedir. Bu durumda ya öğrencilerin ders kitabındaki alıştırmalara bütüncül bakabilme becerilerinin olmadığı ya da ders kitaplarının

alıştırma kısımlarının bütünlüğünün ve akıcılığının artırılması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu sonuç ele alındığında kitap hazırlama komisyonun, alıştırmaları düzenlerken öğrencilerin fikirleri doğrultusunda daha iyileştirici adımlar atması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye'deki İmam Hatip ortaokullarında yürütülen Arapça eğitim müfredatını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin Arapça derslerinde kullanılan ders kitaplarına, materyallerine ve etkinliklerine ilişkin algılarına dair önemli bulgular sunmuştur. Bu bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1) Öğrencilerin büyük bir kısmı yaptıkları geri bildirimlerde Arapça dersini sevdiğini belirtmiştir. Bu, dersin genel olarak kabul gördüğünü göstermektedir. Ancak bu oranı daha da yükseltmek için dersin daha etkileşimli ve öğrenci katılımını artıracak yöntemlerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- 2) Ders kitabının içeriğinin daha çekici hale getirilmesi, güncel ve ilgi çekici konularla desteklenmesi tavsiye edilmektedir. Çocukların dünyasına hitap edebilecek güncel dizi, çizgi film karakterlerinden yola çıkarak diyalog oluşturulması ve buna ek olarak görsellerin de buradan seçilmesi önerilmektedir.
- 3) Çocukların yaş, hazırbulunuşluk, dil seviyelerine uygun; net ve dersin hedefine yönelik görseller seçilmesi, ilgili materyallerin daha da çeşitlendirilerek dersin anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde artırılması önerilmektedir.
- 4) Dinleme etkinliklerinin hızının, öğrenci seviyelerine uygun olarak ayarlanmasının daha yavaş ve kavraması kolay olan bölümlerin eklenmesinin, öğrenci geri bildirimlerinden yola çıkarak faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımın, öğrenci gereksinimlerine daha iyi uyum sağlaması ve dinleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Dahası, ses etkinliklerinin öğrencilerin anlama kapasitesine uygun olarak tasarlanması ve sınıf ortamının da bu doğrultuda düzenlenmesi önerilmektedir.
- 5) Veriler sonucunda, dil bilgisi kuralları işlenirken günlük hayatta kullanılan pratik cümlelere yer verilmesinin öğrenmeye faydası olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda da kitaplarda pratiğe dayalı cümlelerin fazlaca kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı öngörülmektedir. Bu sebeple kitapta yer alan dil bilgisi konularının hazırlığı esnasında bu olgular üzerine yoğunlaşılması önerilmektedir.
- 6) Araştırma sırasında anadilde yeterlilik ve hedef dilde başarı arasında pozitif bir korelasyonun var olduğu saptanmıştır. Buradan yola çıkarak müfredat oluşturulurken kitap hazırlama komisyonuna, Arapça dilbilgisi konularını Türkçe 'de öğrenilen

konularla ilişkilendirerek öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini arttıracak nitelikte tasarımları önerilmektedir.

- 7) Öğrenciler hedef dil ve anadilde dilbilgisi kuralları öğretiminin eş zamanlı olarak ilerlemesinin kavramaya pozitif etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Buna dayanarak hem eğitimin bütünselliğine hem de öğrencilerde köklü bir dil bilgisi algısı oluşmasına katkı sağlaması amacıyla, kitap hazırlama komisyonu tarafından Arapça ders müfredatı belirlenirken Türkçe dilbilgisi konularını da göz önünde bulundurarak hazırlık yapılması önerilmektedir.
- 8) Veriler neticesinde her yeni bilginin aşamalı bir şekilde kolaydan zora doğru öğretilmesi hem öğrenciler hem de araştırmacılar tarafından tasdiklenmektedir. Bu sebeple en basit düzeydeki dilbilgisi kuralının bile bahsedilen tutuma uygun olarak aktarılması önerilmektedir.
- 9) Aynı kelimelerin sürekli tekrar edilmesinin öğrenciler tarafından olumlu karşılanan bir durum olduğu gözlemlenmiştir. Müfredatta her kademeye özel kelime havuzu oluşturulması önerilmektedir, zira bunun sarmallığa ve kapsayıcı bir çerçeve çizilmesine büyük bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 10) Öğrencilerin geri bildirimlerinde belirttiği, dil bilgisi konularının sarmal olduğu iddiasıyla araştırmacı grup tarafından yapılan incelemeler arasındaki çelişki, öğrencilerin dil bilgisi algısının eksik olduğu yönündeki sınırlılıklarla açıklanmaktadır. Bu durumda, kitapta dil bilgisi konularının diğer konulardan görsel veya tasarımsal olarak belirgin bir şekilde ayrılması önerilmektedir. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisi bölümlerini kolayca tanıyıp odaklanacaklardır. Ayrıca, dil bilgisi kurallarının anlatıldığı konuların gerçek hayattan alınmış örneklerle desteklenmesi ve karmaşık terimler yerine sade bir dilin tercih edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için her bir dilbilgisi konusu için ilgili etkinlikler eklenmesi ve görsel destekler kullanılması tavsiye edilmektedir. Son olarak, dil bilgisi konularının kolaydan zora doğru ilerlemesi konusunda gösterilen hassasiyet, sarmallık durumunda da geçerli olmalıdır. Bu önerilerin uygulanmasıyla, dil bilgisi öğrenme sürecinin daha etkili ve öğrenci dostu hale getirilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.
- 11) İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin ana dilinin Türkçe olduğu göz önüne alındığında, Arapça ders kitaplarının öğrencilere uygun bir şekilde tasarlanması önemlidir. Öğrencilerin hedef dildeki kelime dağarcığının darlığı ve sözcükleri öğrenme sürecindeki zorluk, kitap hazırlanırken dikkate alınması gereken temel faktörlerindendir. Bu bağlamda, kitap hazırlama komisyonuna Arapça ders kitaplarında

kelime sayısının azaltılması ve öğrencilerin ilgisini çekecek güncel konularla ilişkilendirilmiş kelimelerin seçilmesi önerilmektedir. Ayrıca, sarmallık ilkesi göz önünde bulundurularak, öğrenilen kelimelerin tekrarlanması ve pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Böylelikle, öğrencilerin Arapça öğrenme süreci daha etkili, kalıcı ve keyifli hale gelecektir.

12) Kelimelerin her üniteye tekrar edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu duruma hem öğrencilerin geri bildirimlerinde hem de literatürdeki araştırmalarda sıkça rastlanmaktadır. Öğrencilerin, tekrar edilen kelimeleri daha iyi hatırladıklarını ve öğrenme süreçlerinin daha etkin olduğunu belirtmeleri, bu yöntemin etkisini gösteren önemli bir göstergedir. Ayrıca, yapılan araştırmalar da tekrarın, özellikle dil öğrenme sürecinde, bellek güçlendirme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek için, sarmallık ilkesine dayalı olarak kelimelerin düzenli olarak tekrar edilmesi ve ezberlenmesi için boşluk doldurma, eşleştirme, fotoğrafın altına hedef dildeki anlamını yazma, dikte gibi uygun alıştırmaların fazlaştırılması önerilmektedir.

13) Araştırmanın örneklemini ortaokul öğrencileri oluşturduğundan, özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin Arapça ile ilk kez karşılaştığı düşünüldüğünde, ders kitaplarının dilinin en basit ve anlaşılır şekilde olması gerekmektedir. Kelimelerin somut ve öğrencilerin günlük yaşamlarından aşına oldukları konulara odaklanması da önemlidir. Ayrıca, Türkçe ve Arapçanın ortak kelimelerinin kullanılması, öğrencilerin hem telaffuzlarını geliştirmelerine hem de kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, müfredatın ilk kademesinde telaffuzu en basit olan kelimelerin kullanılması önerilmektedir. Bu şekilde, kelime öğrenme sürecinin daha basit ve keyifli hale gelmesi öngörülmektedir.

14) Öğrenciler, harekesiz metinleri okumakta zorlandıklarını verdikleri cevaplarda açıkça belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin sahip oldukları öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesi mümkündür. Kitaba harekelerin eklenmesi öğrencilerin metni daha kolay anlamalarına ve okumalarına yardımcı olurken, aynı zamanda kendi başlarına çalışmaları ve akran öğrenmesi için destekleyici bir ortam sağlayacaktır. Harekeli metinler, öğrencilere dilbilgisi ve kelime dağarcığını geliştirme fırsatı sunarken dil öğrenme sürecini daha kolay ve verimli hale getirecektir. Bu nedenle, dil öğretim materyallerinde harekelenmiş metinlere yer verilmesi, öğrencilerin dil öğrenme deneyimini iyileştirecek ve başarılarını arttıracaktır. Ancak bu harekelerin kademeli

olarak azaltılması gerekmektedir. Zira hareketlerin sürekli varlığının öğrencilerde okuma tembelliği, harekesiz okumaktan korkma gibi sıkıntılara sebep olması mümkündür. Bu nedenle, kitapta öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve bağımsız çalışma fırsatları sunmak adına, kademeli olarak hareke oranı azaltılan metinlerin kullanılması önerilmektedir.

- 15) Öğrencilerin geri bildirimlerine dayanarak, Arapça ders kitaplarında ilk kez karşılaşılan kelimelerin harekeli olmasının, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Harekeli kelimeler, öğrencilere kelimenin doğru okunuşunu daha kolay hatırlatmakta ve bu da okuma ve ezberleme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için oldukça önemlidir. Çünkü hareketler, kelimenin telaffuzunu daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, Arapça ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri, kelimelerin harekeli olarak kullanılmasıdır. Ayrıca, kitapta harekeli kelimelerin sıklıkla yer aldığı etkinliklerin hazırlanması da önerilmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin harekeli kelimeleri kullanarak cümleler oluşturmalarını veya kısa metinler yazmalarını teşvik ederek kelime dağarcıklarını güçlendirmelerine ve harekeli kelimeleri doğru şekilde kullanmalarına yardımcı olacaktır. Bu uygulamaların, Arapça öğrenme sürecini daha etkili hale getirirken öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarılarını artıracığı düşünülmektedir.
- 16) Öğrencilerden gelen dönütlere bakıldığında “katılıyorum” maddesinde olumlu bir tablo görünse de diğer maddelerdeki yakın oran kafa karıştırmaktadır. Zira metin içeriklerine dair net bir tutumun olmaması bir eksiklik olduğuna işaret olarak gösterilebilir. Bu durumda kitap yazımı esnasında metin içerikleri hazırlanırken daha geniş bir çerçeve oluşturulması söz konusu olmaktadır. Buna binaen Arapça ders müfredatındaki metinlerin günlük hayattan diyaloglar, çocukların dünyasına hitap eden konular, basit ve akılda kalıcı kalıplardan oluşturulması önerilmektedir.
- 17) Öğrenciler metinleri ilgi çekici bulmadıklarını yüksek bir oranla belirtmişlerdir. Bu durum da metin içeriklerinin çocuğun dünyasına hitap edecek şekilde oluşturulması talebe yönelik bir hareket olacaktır. Buradan hareketle öğrencilere genel kültür, tarih, edebiyat gibi konularda bilgi sunma kaygısından uzak, dili eğlenceli öğretmeye yönelik içerikler hazırlanması önerilmektedir.
- 18) Araştırmanın örnekleminin imam hatip ortaokulları olması sebebiyle çocukların dini konulara karşı hazırbulunuşlukları bulunmaktadır. Bu yüzden verilere bakıldığında dini içerikli metinlere ilgilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin öğrencinin,

anadilde öğrenmiş olduğu bir bilgiyi hedef dilde gördüğünde daha kolay hakimiyet kurabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple yukarıdaki maddede de belirtildiği gibi metin içeriklerinin bu yönde zenginleştirilmesi ve çocuğun anadilindeki bilgi birikiminin dikkate alınarak metinlerin hazırlanması önerilmektedir.

- 19) Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin %28'inin Arapça ders kitabındaki konuları sıkılmadan okuyabilecekleri uzunlukta bulunduğu, %30,3'ünün kararsız olduğu ve %41,8'inin ise metinleri uzun ve sıkıcı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin yaşları, dikkat ve odak süreleri ele alındığında uzun metinlerin istenilen hedefe ulaştırmayacağı öngörülmektedir. Bu sebeple metin içeriklerinin dersin kazanımlarına bağlı kalarak kısa ve öz içeriklerden oluşturulması önerilmektedir.
- 20) Verilere bakıldığında, öğrencilerin %43,9'unun Arapça ders kitabında karşılıklı konuşma metinlerini düz metinlere tercih ettiği görülmüştür. Bu bulgular, karşılıklı konuşma metinlerinin öğrenciler için daha ilgi çekici ve faydalı olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, Arapça ders kitaplarının içerikleri hazırlanırken karşılıklı konuşma metinlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Zira bu tür metinlerin, karşılıklı diyaloglardan oluştuğu için öğrencilerin dil öğrenme sürecine ve pratiğine katkı sağlayacağı aynı zamanda sınıf içerisindeki etkileşimi de arttıracığı düşünülmektedir.
- 21) Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin %37,5'inin Arapça ders kitabındaki metinlerin ünite hedeflenen dilbilgisi kurallarını öğretmeye yönelik olduğunu düşündüğü, %37'sinin kararsız olduğu ve %25,5'inin ise metinlerin dil bilgisi kurallarını öğretmede yetersiz olduğunu düşündüğü görülmüştür. Veriler ışığında %37,5 gibi bir çoğunluğun Arapça ders kitabındaki metinlerin ünite hedeflenen dilbilgisi kurallarını öğretmeye yönelik olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak metinlerin dil bilgisi kurallarını öğretme hedefi üzerine hazırlandığı görülmektedir. Ancak, burada "katılıyorum" ve "kararsızım" maddelerinin oranları da önem taşımaktadır. Zira daha önce de ifade edildiği gibi araştırma boyunca bu yaş grubundaki öğrencilerde gerek anadilde gerekse hedef dilde bir dilbilgisi algısının oluşmadığı görülmektedir. Bu sebeple metinlerin, dilbilgisi algısının oluşmasına imkân sağlayacak şekilde hazırlanması ve dil bilgisi öğretimini daha açık ve kapsamlı hale getirecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Bunun da metinde yer alan dil bilgisi içeriklerinin açıklayıcı notlar ve örneklerle ayrı kutucuklarda verilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir.

- 22) Alıştırmalarla ilgili tüm maddelere bakıldığında oranlarda aşırı fark görülmemektedir. Bu da öğrencilerin alıştırmalara dair genel bir algıları olmadığını ifade etmektedir. Bu durumda da kitaplardaki alıştırmalara dair köklü bir değişim gerektiğini söylemek mümkündür. Zira araştırmaların dersin anlaşılmasında ve pekiştirilmesinde önemli olduğu bilinmektedir. Bu sebeple ilk maddeden başlayarak “kararsızım“ ve “katılmıyorum” oranları da göz önünde bulundurulduğunda bu eşit dağılımı en aza indirebilmek için bazı önerilerin sunulması mümkündür. Öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak alıştırmaların kademe kademe ilerlemesi, soru köklerinin her üniteye aynı kalıp ifadelerle hatta yerine göre hareketli ve tek formatta verilmesi önerilmektedir. Her ne kadar kitapta alıştırmalar çeşitli olup her alıştırmaya farklı bir kalıp ifade kullanılsa da kelimeleri seçerken anadil ve hedef dil arasındaki ortak ve aşına olunan kelimelere odaklanması tavsiye edilmektedir.
- 23) Öğrencilerin cevaplarına binaen alıştırmaların dersi anlamada çok büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple metin içerikleri, kelime seçimleri gibi konulara dikkat edildiği kadar alıştırmalarında çeşitli, hedefe yönelik, eğlenceli, sarmal biçimde olmalarına önem gösterilmelidir. Özellikle son zamanlarda Arapça dersi değerlendirme yöntemlerinin dört dil becerisine yönelik uygulanması, alıştırmaları daha da önemli hale getirmektedir. Zira alıştırmalar dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine uygun tasarlanmalıdır. Her ünite sonunda bu dört beceriyi geliştirecek alıştırma eklenmesi önerilmektedir. Bu dört dil becerisi etkinlikleri web.2.0 araçları ile zenginleştirilebilir, kitaplara etkileşim katarak fayda sağlayabilir ve dersleri daha da eğlenceli, verimli ve güncel hale getirebilir.
- 24) Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin %37'si Arapça ders kitabındaki alıştırmaları anlayabilecekleri kadar kolay bulurken, %31,2'si bu konuda kararsız ve %31,8'i ise alıştırmaların anlaşılır olmadığı görüşündedir. Bu bulgular, ders kitabındaki alıştırmaların çoğunlukla öğrenciler tarafından anlaşılabilir olduğunu, ancak bir kısmının da zorluklar yaşadığını göstermektedir. Öğrenci cevaplarının birbirine çok yakın olması, ders kitabındaki alıştırmaların daha dikkatli bir şekilde düzenlenmesi; öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi ve evde alıştırmaları rehberle ihtiyaç duymadan yapabilecekleri kolaylıkta olması gerektiğini göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin alıştırmaları daha etkili bir şekilde tamamlamaları ve dil becerilerini daha iyi geliştirmeleri sağlanabilir. Bu durumda alıştırmaların öğrencilerin çoğunluğunun rahatlıkla anlayabileceği bir seviyeye getirilmesi ve dil seviyeleri göz

önüne alınarak etkinliklerin basitten zora doğru bir sıralama ile yapılması önerilmektedir.

25) Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin %33,5'i Arapça ders kitabındaki konu ve alıştırmaların bir bütünlük içinde olduğunu düşünürken, %33,7'si bu konuda kararsız ve %32,8'i ise konu ve alıştırmalar arasında bütünlük olmadığını ifade etmektedir. Verilen cevapların neredeyse eşit dağılımı konu ve alıştırmaların bir bütünlük içinde olmadığını göstermektedir. Bu durum, ders kitabının içeriğinin daha dikkatli bir şekilde düzenlenmesi ve konu ile alıştırmalar arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada da alıştırmaların amaç ve hedefe yönelik konuların hemen ardından öğrendikleri bilgileri pekiştirme adına hazırlanması önerilmektedir. Alıştırmalar çok çeşitli olmakla birlikte sadece hedeflenen bilgiyi kapsamalıdır. Zira alıştırmalar arasına yeni bir bilgi eklemek hem anlamayı zorlaştırmakta hem de çocukların kafasında net bir çerçeve çizilmesini engellemektedir.

Öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenme sürecini destekleyecek yöntemlerin benimsenmesi, Arapça dil öğreniminin başarısını ve öğrenci memnuniyetini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, dersin etkileşimli ve katılımcı bir hale getirilmesi için elzemdir. Eğitim materyallerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek ve öğrenme motivasyonlarını artıracak şekilde düzenli olarak revize edilmesi, sürdürülebilir eğitim hedeflerine ulaşılmasında ve nitelikli kalkınma planlarının desteklenmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, eğitim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi, Arapça dersinin verimliliğini ve etkililiğini artırmada belirleyici olacaktır.

Sonuç olarak, Arapça dersi ve ders kitabının daha etkili hale getirilmesi için öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak alınması ve bu bilgiler doğrultusunda ders materyallerinin sürekli güncellenmesi önerilmektedir. Öğrenci ilgisini artıracak ve öğrenme sürecini destekleyecek yöntemlerin benimsenmesi, Arapça öğreniminin daha başarılı ve keyifli hale gelmesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Abide, Ö. F. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 463-482.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). Yabancı dil öğrenme stratejileri öğretim programı bir ihtiyaç mı? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 306-325.
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Cambridge University Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlış nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. McGraw-Hill.
- Tzotzou, M. (2014). Designing and administering a needs analysis survey to primary school learners about EFL learning: A case study. *Preschool and Primary Education*, 2, 59-82.

Yabancı Öğrencilerin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonu Etkinlikleri Üzerine Değerlendirmeleri

Melike ERDİL¹

Öz

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının*, ünite sonu etkinlikleri üzerine değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. İlgili kitabın, yeni baskısına dair araştırmalar azınlıktadır. Bu kapsamda, araştırmamız öne arz etmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi, odak grup görüşmesi tekniği, standartlaştırılmış açık uçlu odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Yeni İstanbul dil setiyle, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi ve Kocaeli Gebze Teknik Üniversitesi Türkçe Hazırlık Bölümünde A1 ve C1 düzeylerinde Türkçe öğrenen 10 erkek ve 11 kız olmak üzere toplam 21 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Türkiye'ye 12 ülkeden gelen ve 13 farklı meslek grubuna mensup olan katılımcılar, 18-69 yaş aralığındadır. Araştırma verileri, içerik analizine tâbi tutularak çözümlenmiştir. Veriler, 1 kod (ünite sonu etkinlikleri), 4 kategori (izle-öğren, günlük ifadeler, kendini çek, mikrofon sende), 14 temaya ayrılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları şunlardır; “İzle-öğren bölümü Türkçe öğrenmemize katkı sağlamaktadır (18-%85,71).”; “Günlük ifadeler bölümü Türkçe öğrenmemize yardımcı olmaktadır (20-%95,23).”; “Kendini çek’ bölümü, Türkçe öğrenmemize fayda sağlamaktadır (15-%71,42).”; “‘Mikrofon Sende’ bölümü, Türkiye’deki günlük hayata uyum sağlamamıza yardımcı olmaktadır (17-%80,95).” Araştırma sonucuna göre ünite sonu etkinlikleri, 21 katılımcının 15’i tarafından Türkçe öğretimi üzerinde ‘faydalı’ bulunmaktadır. Gelecek araştırmalar için diğer Türkçe öğretim setlerinde yer alan ünite sonu etkinliklerinin değerlendirildiği çalışmalara yer verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Yabancı Öğrenciler, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı.

BİLDİRİ NO:52500

¹ Öğretim Görevlisi Doktor, Gebze Teknik Üniversitesi, Rektörlüğe Bağlı Bölümler, Türkçe Hazırlık Bölümü, merdil@gtu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-8146-2183.

Giriş

Türkçe eğitimi ana bilim dalı bünyesinde yer alan yabancılara Türkçe öğretimi bilim dalı, devlet politikalarıyla desteklenen ve özellikle son 10 yılda bilimsel araştırmalardaki nitelik ve nicelik artışıyla hız kazanan yeni bir akademik alandır.

Yabancılara yalnızca üniversitelerde değil Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, yerel düzeyde belediyelerde ve özel kurslar tarafından farklı merkezlerde de Türkçe öğretilmektedir. Belediyelere ve diğer kurumlara bağlı Türkçe öğretim merkezlerinin yanı sıra özellikle üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretiminde matbu kaynak kullanımı esastır. Bu kaynakların başında ise ders kitapları gelmektedir.

1965 yılından bu yana yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarından yararlanılmaktadır. Kenan Akyüz'ün *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma* adlı kitabı (Ankara Üniversitesi, 1965). Hüseyin Aytaç- M. Agâh Önen'in *Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe* adlı kitabı (Ankara, 1969). Sermet Sami Uysal'ın *Yabancılara Türkçe Dersleri* kitapları (İstanbul, 1979). Kaya Can'ın *Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri* kitabı (ODTÜ, 1983). Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un *Türkçe Öğreniyoruz* adlı kitapları (Ankara, 1982). Tahir Nejat Gençan'ın *Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum* adlı kitabı (İstanbul, 1985), bize bu konuda önemli adımlar atılmaya başlandığını göstermektedir (Barın, 2004, s. 21).

Kalenderoğlu (2015, s. 81), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) öğretim elemanları tarafından hazırlanan *Temel Düzey (A1, A2) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nın her şeyden önce titiz bir ekip çalışmasının ürünü olduğunu belirtmektedir.

Erdem, Gün ve Karateke (2015, s. 16) ise *İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Seti C1 Kitabının* kültürel varlığın aktarılması konusunda geniş bir içeriğe sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Eski İstanbul Türkçe Dil Öğretim Seti üzerine pek çok araştırma mevcuttur. Ancak Yeni İstanbul Türkçe Dil Öğretim Setine dair yapılan araştırmalar [Kırış (2022); Özdemir ve Eke (2022); İlbelgi ve Azizoğlu (2023); Saltık (2023), Sarıtken (2023)] azınlıktadır.

Yeni baskıda, ilk kez ünite sonlarına *“izle-öğren (interaktif öğrenme), günlük ifadeler, kendini çek ve mikrofon sende”* bölümleri eklenmiştir. Lakin bu bölümlerin yabancı öğrencilerin gözünden Türkçe öğretimi üzerine etkisini ortaya çıkaran bir araştırma mevcut değildir. Bu kapsamda araştırmamız önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı öğrencilerin, ‘Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının ünite sonu etkinlikleri’ üzerine değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi, “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabında yer alan ünite sonu etkinlikleri, yabancı öğrencilerin Türkçe öğretimine katkı sağlamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada olgubilim deseni seçilmiştir. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu çalışmada da yabancı öğrencilerin Türkçe ders kitabının ünite sonu etkinliklerine dair algılarını tespit edebilmek amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Yeni Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Dil Öğretim Setiyle Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler kapsamaktadır.

Araştırmamızın örneklemini ise 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi ve Gebze Teknik Üniversitesi Türkçe Hazırlık Bölümünde A1 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen ve 18-69 yaş aralığındaki 21 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem olarak belirlenen katılımcı profiline dair bilgiler, Tablo-1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

| No. | Yabancı Uruklu Öğrenciler | Ülke | Üniversite | Meslek | Yaş | Bölüm |
|-----|---------------------------|-----------|---------------------------|-------------------------------------|-----|---------------------------------|
| 1. | Erkek Öğrenci (E,1) | İran | Gebze Üniversitesi | Teknik Akademisyen (Prof. Dr.) | 56 | Makine Mühendisi |
| 2. | Erkek Öğrenci (E,2) | Bangladeş | Gebze Üniversitesi | Teknik Akademisyen (Dr. Öğr. Üyesi) | 37 | Moleküler Biyoloji ve Genetik |
| 3. | Erkek Öğrenci (E,3) | Pakistan | Gebze Teknik Üniversitesi | Teknik Akademisyen (Dr. Öğr. Üyesi) | 31 | Savunma Teknolojileri Enstitüsü |

| | | | | | | | |
|-----|-----------------|---------|--------------------|---|------------------------------------|----|----------------------------|
| 4. | Erkek (E,4) | Öğrenci | İran | Gebze Teknik Üniversitesi | Akademisyen (Dr. Öğr. Üyesi) | 37 | Uçak Mühendisliği |
| 5. | Erkek (E,5) | Öğrenci | Rusya | Gebze Teknik Üniversitesi | Akademisyen (Dr. Öğr. Üyesi) | 49 | Fizik |
| 6. | Erkek (E,6) | Öğrenci | Ukrayna | Gebze Teknik Üniversitesi | Akademisyen (Prof. Dr.) | 69 | Fizik |
| 7. | Kız (K,1) | Öğrenci | Fransa | Gebze Teknik Üniversitesi | Erasmus Öğrencisi | 19 | Bilgisayar Mühendisi |
| 8. | Erkek (E,7) | Öğrenci | Fransa | Gebze Teknik Üniversitesi | Erasmus Öğrencisi | 19 | Bilgisayar Mühendisi |
| 9. | Erkek (E,8) | Öğrenci | Fransa | Gebze Teknik Üniversitesi | Erasmus Öğrencisi | 19 | Bilgisayar Mühendisi |
| 10. | Erkek (E,9) | Öğrenci | Yeni Kaledonya | Gebze Teknik Üniversitesi | Erasmus Öğrencisi | 34 | Bilgisayar Mühendisi |
| 11. | Erkek (E,10) | Öğrenci | İran | Gebze Teknik Üniversitesi | Akademisyen (Dr. Öğr. Üyesi) | 46 | Uçak Mühendisliği |
| 12. | Kız (K,2) | Öğrenci | Ukrayna | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 22 | ----- |
| 13. | Kız (K,3) | Öğrenci | Özbekistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 18 | ----- |
| 14. | Kız (K,4) | Öğrenci | Kazakistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 18 | Bilgisayar ve Bilişim |
| 15. | Kız (K,5) | Öğrenci | Kuzey Makedonya | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 19 | İşletme |
| 16. | Kız (K,6) | Öğrenci | Sırbistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 19 | Sanat Tarihi |
| 17. | Kız (K,7) | Öğrenci | Sırbistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 19 | Mühendislik |
| 18. | Kız (K,8) | Öğrenci | Bosna- Hersek | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 19 | Gazetecilik |
| 19. | Kız (E,9) | Öğrenci | Kazakistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 24 | Sanat Tarihi |
| 20. | Kız (K,10) | Öğrenci | Mısır | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 19 | Mekatronik Mühendisliği |
| 21. | Kız (K,11) | Öğrenci | Özbekistan | İstanbul Üniversitesi DİLMER Süleymaniye Şubesi | Öğrenci | 23 | İktisat |

Araştırmanın Tekniği

Araştırmanın verileri, görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmada, görüşme tekniği türlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği seçilmiştir.

Araştırma soruları, odak grup görüşmesi tekniğinde yer alan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kapsamında hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987, s. 112).

Grup süreçlerinin, örneğin bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında, dinamizmi ve yaratıcılığı nedeniyle odak grup görüşmeleri yoluyla araştırmanın problemleri hakkında daha derin ve zengin bilgiye ulaşmak olasıdır (Krueger ve Casey, 2000). Bu çalışmada da daha derin ve zengin veri kaynağına ulaşabilmek amacıyla odak grup görüşmesi tekniği tercih edilmiştir.

İdeal bir odak grup görüşmesinde soru sayısı 4-5'i geçmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 191) savından hareketle çalışmamızda 4 soru sorulmuştur.

Nielsen'a (1997) göre, serbest bir akışa sahip olması kadar görece olarak da yapılandırılmış olması gereken odak grup görüşmelerinde yönetici, ulaşması gereken hedef etrafında önceden planlanmış bir yönerge doğrultusunda görüşmeyi yönetmelidir. Bu çalışmada da odak grup görüşmesi öncesinde araştırmacı tarafından planlanan bir yönerge doğrultusunda sorular yöneltilmiştir.

Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerden farklıdır. Katılımcılar geniş bir masanın çevresinde yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 186). Bu çalışmada da odak grup görüşmesi, tüm katılımcıların yer aldığı sınıf ortamında yapılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde yabancılara Türkçe öğretimi programından mezun olan 2 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın Analizi

Standartlaştırılmış açık uçlu odak grup görüşmesi formuyla elde edilen veriler, içerik analizine tâbi tutulmuştur.

Araştırmada yapılan kodlama, Strauss ve Corbin (1990) tarafından belirlenen 3 tür kodlamadan biri olan daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama türüne girmektedir.

İçerik analizi sonucunda araştırma verileri; 1 kod, 4 kategori ve 14 tema boyutunda sınıflandırılmıştır. İlgili sınıflandırma Tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmanın Kod, Kategori ve Tema Boyutunda İncelenmesi

| Kod | Kategori | Tema |
|------------|-----------------|-------------|
|------------|-----------------|-------------|

| | | |
|---|--|--|
| Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı | Ders kitabımızın ünite sonunda yer alan <i>'izle-öğren'</i> bölümünün Türkçe öğrenme sürecinize sağladığı katkılar nelerdir? | “Ders kitabının ünite sonunda yer alan <i>'izle-öğren'</i> bölümü Türkçe öğrenmemize katkı sağlamaktadır (18-%85,71).” “ <i>'İzle-öğren'</i> bölümünün, Türkçe öğrenmemize bazen katkı sağladığımı düşünüyoruz ancak bazen de bir etkisi olmuyor (3-%14,28).” |
| | Ders kitabımızın ünite sonunda yer alan <i>'günlük ifadeler'</i> bölümünü nasıl buluyorsunuz? | “ <i>'Günlük ifadeler'</i> bölümü Türkçe öğrenmemize yardımcı olmaktadır (20-%95,23).” “Bazı <i>'günlük ifadeler'</i> Türkçe öğrenmemize katkı sağlamaktadır ancak bazı <i>'günlük ifadeler'</i> Türkçe öğrenmemize katkı sağlamamaktadır (1-%4,76).” |
| | Geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? | “ <i>'Günlük ifadeler'</i> bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerekmektedir (11-%52,38).” “Bu bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini düşünmüyoruz (10-%47,61).” |
| | Ders kitabımızın ünite sonunda yer alan <i>'kendini çek'</i> bölümü, Türkçe öğrenme sürecinize hangi yönde (olumlu-olumsuz) katkı sağlamaktadır? | “ <i>'Kendini çek'</i> bölümü, Türkçe öğrenmemize fayda sağlamaktadır (15-%71,42).” “Bu bölümün, Türkçe öğrenmemize katkı sağladığımı düşünmüyoruz (6-%28,57).” |
| | Sizler de Türkçe videolar çekip sınıf arkadaşlarınızla paylaşıyor musunuz? | “Hayır, bence video çekmeyi sevenler için ideal bir bölüm ama sevmeyenlere katkı sağlamıyor (1-%4,76).” “Bu bölümün yardımıyla Türkçe videolar çekebiliyoruz bazen de sosyal medya hesaplarımızdan paylaşıyoruz (5-%23,8).” “Daha çok gençlere hitap ettiğini düşündüğümüz için <i>'kendini çek'</i> bölümünü faydalı bulmuyoruz (5-%23,8).” |
| | Ders kitabınızın ünite sonunda yer alan <i>'mikrofon sende'</i> bölümünün Türkiye'deki günlük hayata uyum sağlamanıza yönelik katkı | “ <i>'Mikrofon Sende'</i> bölümü, Türkiye'deki günlük hayata uyum sağlamamıza yardımcı oluyor (17-%80,95).” |

sağladığını düşünüyor musunuz?

“Bu bölümün, Türkiye’deki günlük hayata uyum sağlamamıza yardımcı olduğunu düşünmüyoruz (4-%19).”

1 Kod

4 Kategori

14 Tema

Bulgular

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonunda Yer Alan İzle-Öğren Bölümüne Yönelik Değerlendirmeleri

Planlı ve programlı olarak bilginin sunulmasına yardımcı olan ders kitapları, yabancılara Türkçe öğretiminde de başat rodedir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının 2020 yılındaki yeni baskısında ünite sonlarına eklenen bölümlerin, yabancı öğrencilerin bakış açısıyla Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ünite sonu etkinlikleri incelenirken ilk olarak izle-öğren bölümü karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, Türklerin ve bazen de yabancıların eşlik ettiği, ünite temalarına göre seçilen metinlere uygun konuştukları, kısa video çekimleri yer almaktadır. Bu bölüm, yabancı öğrencilerin öncelikle Türkçe dinleme becerisinin edinimini amaçlamaktadır.



Resim 1. Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan İzle-Öğren Bölümü

Yabancı öğrencilerin, ünite sonlarında yer alan izle-öğren bölümüne dair bakış açılarını öğrenebilmek amacıyla “Ders kitabınızın ünite sonunda yer alan ‘izle-öğren’ bölümünün

Türkçe öğrenme sürecinize sağladığı katkılar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

“Ders kitabının ünite sonunda yer alan ‘izle-öğren’ bölümü Türkçe öğrenmemize katkı sağlamaktadır. Videoları izlerken metin sorularına cevap verme imkânımız olursa Türkçeyi görsel-işitsel yöntemle öğreniyoruz böylece Türkçe hafımızda daha kalıcı yer ediniyor. Videoları izlerken Türklerin doğal konuşmasını anlamaya çalışıyoruz. Dinleme becerimizi geliştiriyor. Bu videoların dersi ilginç kıldığını düşünüyoruz. Videolar, Türkçeyi eğlenerek öğrenmemizi sağlıyor. Videolarda yeni kelimeler öğrenme imkânımız da oluyor. Hem Türkçe sesletime dikkat ediyoruz hem de dudak hareketlerini takip ediyoruz. Videoda İstanbul Türkçesiyle konuştukları için biz de resmî dili konuşmaya gayret ediyoruz. Bu videolar sayesinde öğrendiğimiz konuları tekrar edebiliyoruz, yeniden dinleyebiliyoruz (18-%85,71).”

“ ‘İzle-öğren’ bölümünün, Türkçe öğrenmemize bazen katkı sağladığını düşünüyoruz ancak bazen de bir etkisi olmuyor. Videoları izlerken bazen konsantrasyonumuz kayboluyor (3-%14,28).”

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonunda Yer Alan Günlük İfadeler Bölümüne Yönelik Değerlendirmeleri

Ünite sonu etkinlikleri incelerken ikinci olarak günlük ifadeler bölümü karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, ünite temalarına uygun olarak belirlenen Türkçe günlük ifadeler yer almaktadır.



Resim 2. Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Günlük İfadeler Bölümü

Yabancı öğrencilerin, ünite sonlarında yer alan günlük ifadeler bölümüne dair bakış açılarını öğrenebilmek amacıyla “Ders kitabınızın ünite sonunda yer alan ‘günlük ifadeler’ bölümünü

nasıl buluyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

“ ‘Günlük ifadeler’ bölümü Türkçe öğrenmemize yardımcı olmaktadır. Türklerin günlük hayatta kullandığı ifadeleri daha iyi anlıyoruz. Hocalarımız, günlük ifadeleri tek tek anlatıyor. Bu bölümde yeni kelimeler de öğreniyoruz. Türk arkadaşlarla günlük konuşmalarımızda bu bölüm bize yardımcı oluyor. Derste bu bölümü işledikten sonra günlük hayatta da duyunca daha verimli olduğunu fark ediyoruz. Türkler günlük ifadeleri konuşurken anlamıyoruz ama günlük ifadelerin anlamını derste öğrendikten sonra onları anlamaya başlıyoruz. Sanki bazı kelimeler argo kelimeler gibi geliyor bize ama bu kullanımlarla samimi dili öğrendiğimizi de düşünüyoruz. Gerçekten bizler de bu bölüm sayesinde Türkçe günlük ifadeleri kullanıyoruz (20-%95,23).”

“Bazı ‘günlük ifadeler’ Türkçe öğrenmemize katkı sağlamaktadır ancak bazı ‘günlük ifadeler’ Türkçe öğrenmemize katkı sağlamamaktadır. Bazen çok akademik kelimeler yer alıyor bu bölümde. ‘Günlük ifadeler’ bölümü ama günlük hayatta kullanmamız zor gibi! Bir de açıklama yok günlük ifadeler başlığının altında sıralanan kullanımlar var sadece (1-%4,76).”

Odak grup görüşmesinde katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı öğrenebilmek amacıyla ayrıca “ ‘Günlük ifadeler’ bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, aşağıda yer almaktadır:

“ ‘Günlük ifadeler’ bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerekmektedir. Günlük hayatta direkt kullanabileceğimiz günlük ifadeler seçilmeli ve günlük ifadelerin nicelik olarak daha da arttırılmasını istiyoruz. Bazı günlük ifadeleri, hayatımızda hiç duymadık ve anlamıyoruz Türklerle konuşurken ihtiyacımız olacağını da zannetmiyoruz (11-%52,38).”

“Bu bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini düşünmüyoruz. Bu bölümü faydalı buluyoruz ve seçilen günlük ifadeleri, Türklerin konuşmalarında da duyuyoruz. Bu bölüm değiştirilmemeli çünkü günlük hayatta iletişim kurabilmemiz için ‘günlük ifadeler’ bölümüne ihtiyacımız var. Bu bölüm zaten günlük hayatımızda sıklıkla karşımıza çıkacak günlük ifadelerdir neden değiştirilmesine ihtiyaç duyulsun ki! (10-%47,61).”

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonunda Yer Alan Kendini Çek Bölümüne Yönelik Değerlendirmeleri

Ünite sonu etkinlikleri incelerken üçüncü olarak kendini çek bölümü karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, ünite temalarına uygun olarak yabancı öğrencilerin, Türkçe konuşmaları esas alınmaktadır.



Resim 3. Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kendini Çek Bölümü

Yabancı öğrencilerin, ünite sonlarında yer alan günlük ifadeler bölümüne dair bakış açılarını öğrenebilmek amacıyla “*Ders kitabınızın ünite sonunda yer alan ‘kendini çek’ bölümü, Türkçe öğrenme sürecinize hangi yönde (olumlu-olumsuz) katkı sağlamaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

“ ‘Kendini çek’ bölümü, Türkçe öğrenmemize fayda sağlamaktadır. Bize, bir kamera karşısında konuşuyormuşuz gibi hissettiriyor. Konuşma becerimizin gelişmesine katkı sağlıyor. Videolar, Türkçe duygu ve düşüncelerimizi daha kolay anlatabilmemizi sağlıyor... Bazı insanlar video çekimlerinden korkabilir ama biz, kendimizi göstermekten korkmuyoruz ve video çekimlerimizle Türkçeyi daha rahat konuşabiliyoruz. Türkçe videolar çekip paylaşmak psikolojik olarak kendimize güvenimizi de artırıyor. Türkçeyi daha iyi konuştuğumuza inanıyoruz. Her ne kadar Türkçe öğrenmemiz için bu videoları çeksek de videolar için içerik üretmemiz de gerekiyor ve bu durum aslında yaratıcılığımızın da artmasını sağlıyor (15-%71,42).”

“Bu bölümün, Türkçe öğrenmemize katkı sağladığını düşünmüyoruz, insanlar Türkçe konuşmalarından önce video çekerken nasıl çıktıklarını düşünüyorlar bunun Türkçe öğrenmelerine bir katkısı yok! Bazı insanlar ise Türkçe yanlış konuşmaktan utanıyorlar böyle bir durumda bu bölümün bir faydası da kalmıyor (6-%28,57).”

Odak grup görüşmesinde katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı öğrenebilmek amacıyla ayrıca *“Sizler de Türkçe videolar çekip sınıf arkadaşlarınızla paylaşıyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

“Hayır, bence video çekmeyi sevenler için ideal bir bölüm ama sevmeyenlere katkı sağlamıyor (1-%4,76).”

“Bu bölümün yardımıyla Türkçe videolar çekebiliyoruz bazen de sosyal medya hesaplarımızdan paylaşıyoruz. Çektiğimiz videoları arkadaşlarımızla paylaştıkça düzeltilmesi gereken hatalı söylemlerimiz oluyor çekerken biz fark etmiyoruz ama onlar bizi uyarıyorlar bu yüzden video çekimleri faydalı oluyor. Video çektikçe Türkçe konuşmamızın düzeldiğini fark ediyoruz. Bazı arkadaşlarımız çok ilginç Türkçe videolar çekiyorlar bu da videoları ilgiyle takip etmemizi sağlıyor. Bazen sosyal medyaya yüklemeyen önce kendi grubumuzla paylaşıyoruz, birbirimizin videolarını izliyoruz, grup olarak beğenirsek öyle paylaşıyoruz (5-%23,8).”

“Daha çok gençlere hitap ettiğini düşündüğümüz için ‘kendini çek’ bölümünü faydalı bulmuyoruz, orta yaş grubu olduğumuz için de olabilir böyle bir eğitim almadık biz, hiç kendimizi de çekmedik zaten eskiden teknoloji de bu kadar ilerlememişti (5-%23,8).”

“Türkçe yanlış konuşacağımız düşüncesiyle bazen de utandığımız için ‘kendini çek’ bölümünde bizden istenilen Türkçe video çekimi etkinliklerine katılmıyoruz, video çekmeye ihtiyaç da duymuyoruz, video çekmeyi sevmiyoruz da! Zaten Türkiye’de Türklerle doğrudan konuşabilme imkânımız varken ayrıca video çekmemize de gerek yok (10-%47,61).”

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Ders Kitabının Ünite Sonunda Yer Alan Mikrofon Sende Bölümüne Yönelik Değerlendirmeleri

Ünite sonu etkinlikleri incelerken üçüncü olarak mikrofon sende bölümü karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, ünite temalarına uygun olarak Türkçe sorular yer almaktadır.



Resim 4. Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Mikrofon Sende Bölümü

Yabancı öğrencilerin, ünite sonlarında yer alan mikrofon sende bölümüne dair bakış açılarını öğrenebilmek amacıyla “*Ders kitabınızın ünite sonunda yer alan ‘mikrofon sende’ bölümünün Türkiye’deki günlük hayata uyum sağlamanıza yönelik katkı sağladığını düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

“ ‘Mikrofon Sende’ bölümü, Türkiye’deki günlük hayata uyum sağlamamıza yardımcı oluyor, bu bölüm sayesinde sınıf arkadaşlarımıza, kendi ülkemizi Türkçe konuşarak anlatabiliyoruz. ‘Mikrofon sende’ bölümü günlük hayatta karşımıza çıkabilecek kelimeleri kullanarak Türkçe konuşmamıza yardımcı oluyor. Bu bölümde öğrendiğimiz kelimelerin çoğunu Türkler konuşurken duyuyoruz. ‘Mikrofon sende’ bölümünde sınıf arkadaşlarımızın bize sorduğu bazı soruların aynısını, günlük hayatta Türkler de bize soruyor. Bu bölüm sayesinde Türklerin sorularına daha kolay yanıt verebiliyoruz. Biz, bazen de tahtaya çıkıp sınıf arkadaşlarımızın önünde sunum yaparak bu bölümü yapıyoruz. Bu bölümler, Türkçe konuşmamız için bir fırsat! Ders kitabındaki üniteler, ünite sonlarında yer alan kelime listesiyle de bitebilirdi ancak bu etkinlikler, Türkçe öğrenmemiz için bize zenginlik sunuyor (17-%80,95).”

“Bu bölümün, Türkiye’deki günlük hayata uyum sağlamamıza yardımcı olduğunu düşünmüyoruz çünkü Türkler bazen çok farklı konuşuyorlar konuşurken dil bilgisi kurallarını kullanmıyorlar. İnsanları ellerine mikrofon ya da benzer bir şey alıp konuşmaya zorlayan etkinlikler ders kitaplarında yer almamalı. Buna gerek de yok! Biz zaten Türkiye’deyiz ve Türklerle konuşabiliyoruz (4-%19).”

Tartışma ve Sonuç

Yabancı öğrencilerin, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının ünite sonu etkinlikleri üzerine değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, ilgili ders kitabına dair yapılan literatür taramasında ders kitabının ‘olumsuz’ yönlerine dikkat çeken araştırmalar olduğu saptanmıştır. Özdemir ve Eke (2022, s. 631), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Dil Öğretim Setinde yer alan etkinlik yönergelerinin görünümü üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmalarında elde edilen sonuçlar neticesinde ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ayrıca sonraki baskılarda da yönergelerin gözden geçirilmesini önermişlerdir.

İlgili ders kitabına yönelik bir diğer araştırmada ise Kıribiş (2022, s. 27), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin C1 Türkçe Ders Kitabındaki yazma etkinliklerini Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan yazma becerisi ölçütleriyle kıyaslayarak incelemiştir. İlbilgi ve Azizoğlu (2023, s. 115), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Dil Öğretim Setinde (B1-B2) yer alan okuma etkinliklerini okuma becerisine yönelik incelemiştir. Çalışmaları kapsamında elde ettikleri sonuçlara göre ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin okuduğunu anlama için gerekli bazı okuma becerileri (başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme, okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, okunan metnin özetini çıkarma) yönünden eksik olduğunu tespit etmişlerdir.

İlgili ders kitabına dair yapılan eleştirilerden biri diğeri ise Saltık (2023, s. 582), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri için A1-C1 düzeyinde Türkçe Ders Kitaplarının dinleme becerisine yönelik etkinliklerin düzeylere göre farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Temel düzeyde ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik etkinliklerin orta ve ileri düzeydeki etkinliklerle karşılaştırıldığında oran bakımından geride kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine dinleme metinlerinin dinleme öncesi, dinleme anı ve sonrasına ait etkinliklerin türleri açısından geleneksel bir anlayış ve tekdüze bir yaklaşımla oluşturulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer görüşü destekler nitelikte Sarıtken (2023, s. 2181), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Dil Öğretim Setinde yer alan 5 farklı ders kitabı incelemiştir. Kip ve zaman yapılarını tespit etmiştir. Bu yapıların; işleniş biçimleri, kip, zaman, kişi ekleri açısından alan yazında yer alan dil bilgisi kaynaklarıyla karşılaştırmıştır. İncelenen kitaplarda kip ve zaman yapılarının kullanımı ile alan yazındaki dil bilgisi kaynakları arasında çeşitli farklılıkların olduğunu tespit etmiştir.

Yabancı öğrencilerin, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının ünite sonu etkinlikleri üzerine değerlendirmelerini tespit edebilmek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar, aşağıda yer almaktadır:

1. Yabancı öğrenciler, ders kitaplarının ünite sonunda yer alan '*izle-öğren*' bölümünün Türkçe öğrenme sürecine '*katkı sağladığını*' düşünmektedirler (18-%85,71). Ancak bazı katılımcılar bu görüşe karşı olarak '*izle-öğren*' bölümünün, Türkçe öğrenmelerine '*bazen katkı sağladığını bazen de bir etkisi olmadığını*' belirtmişlerdir (3-%14,28).

2. Yabancı öğrenciler, ders kitaplarının ünite sonunda yer alan '*günlük ifadeler*' bölümünün Türkçe öğrenirken kendilerine '*yardımcı olduğunu*' ifade etmişlerdir (20-%95,23).” Fakat bu görüşün aksini belirten bir katılımcı bazı '*günlük ifadelerin*' Türkçe öğrenmelerine '*katkı sağladığını*' ancak bazı '*günlük ifadelerin*' Türkçe öğrenmelerine '*katkı sağlamadığını*' savunmuştur (1-%4,76).”

Ayrıca bazı yabancı öğrenciler, '*günlük ifadeler*' bölümünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesi '*gerektiğini*' ifade etmişlerdir (11-%52,38). Ancak bazıları ise bu bölümün geliştirilmesi ya da değiştirilmesinin '*geremediğine*' dair görüş belirtmişlerdir (10-%47,61).

3 Yabancı öğrenciler, ders kitaplarının ünite sonunda yer alan '*kendini çek*' bölümünün, Türkçe öğrenme süreçlerine '*olumlu*' yönde '*katkı sağladığını*' belirtmişlerdir (15-%71,42). Bu görüşün aksine bazı katılımcılar '*kendini çek*' bölümünün Türkçe öğrenmelerine '*katkı sağlamadığını*' ifade etmişlerdir (6-%28,57).

Yukarıdaki soruya ek olarak, yabancı öğrencilere kendilerinin de Türkçe videolar çekip sınıf arkadaşlarıyla paylaşıp paylaşmadıkları sorusu sorulduğunda bazı yabancı öğrenciler '*kendini çek*' bölümünün yardımıyla Türkçe videolar çekebildiklerini bazen de sosyal medya hesaplarından paylaşabildiklerini belirtmişlerdir (5-%23,8).

Bir yabancı öğrenci ise hiç video çekmediğini ve '*kendini çek*' bölümünün video çekmeyi sevenler için ideal bir bölüm olduğunu ancak video çekmeyi sevmeyenlere katkı sağlamadığını beyan etmiştir (1-%4,76).

Orta yaş ve üzeri katılımcıların daha çok gençlere hitap ettiğini düşündükleri için '*kendini çek*' bölümünü faydalı bulmadıkları tespit edilmiştir (5-%23,8). Bu görüşü destekleyen diğer katılımcılar ise Türkçe yanlış konuşacakları düşüncesiyle bazen de utandıkları için '*kendini çek*' bölümünde kendilerinden istenilen Türkçe video çekimi etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir (10-%47,61).

4 Yabancı öğrenciler, ünite sonunda yer alan '*mikrofon sende*' bölümünün Türkiye'deki günlük hayata uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir (17-%80,95). Ancak bu görüşün aksine diğer katılımcılar '*mikrofon sende*' bölümünün Türkiye'deki günlük hayata uyum sağlamalarına yardımcı olmadığını beyan etmişlerdir (4-%19).

4 araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçların, genel ortalaması alındığında 21 yabancı öğrenciden, 15'i '*Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabının ünite sonu etkinlikleri*' üzerine '*olumlu*' görüş belirterek ünite sonu etkinliklerinin ders kitaplarında yer alması gerektiğini savunmuşlardır.

Öneriler

1.İlgili araştırma kapsamında Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabında yer alan ünite sonu etkinliklerine dair öneriler şunlardır;

a. İzle-öğren bölümünde yer alan metinlerde konuşmacıların, dil düzeylerine göre konuşma hızlarını ayarlamaları hususuna dikkat edilebilir.

b. Günlük ifadeler bölümünde yer alan kelimelerin listesini vermek yerine bu kelimelerin anlamlarına da yer verilebilir. Bu bölümde yer alan kelime ya da kelime gruplarının yer aldığı örnek cümleler kurulabilir. Bu kelimeler, bağlam içinde öğretilir.

c. Kendini çek bölümünde video çekmek istemeyen ve bu etkinlikte çekimsiz kalan öğrencilerin de katılımına yer verebilmek amacıyla bu bölüm revize edilebilir.

ç. Mikrofon sende bölümünün bireysel ve grup katılımına yönelik etkinliklerinde düzenlenen aktiviteler, eğitim-öğretim yılının sonunda sene sonu sergilerinde sunulabilir. Örneğin, en iyi film afişinin seçilmesi gibi (A2, s.93).

2.Gelecek araştırmalar için diğer Türkçe öğretim setlerinde yer alan ünite sonu etkinliklerinin değerlendirildiği çalışmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.), (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılara Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17.
- İlbelgi, D. ve Azizoğlu, N. İ. (2023). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında (B1-B2) yer alan okuma etkinliklerinin okuma becerisine yönelik incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 115-144.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83.
- Kırıbiş, A. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için C1 ders kitabındaki yazma etkinliklerinin “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine” göre incelenmesi. *IV. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat, Çeviri] Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 27-28, 14-15 Mayıs 2022, İstanbul, Türkiye.
- Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S. ve Eke, H. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarında yer alan etkinlik yönergelerinin görünümü. *Hodja Akhmet Yassawi 6th International Conference on Scientific Research*, 631-641, May 13-15, 2022. Lankaran, Azerbayjan.
- Nielsen, J. (1997). *Focus groups*. 04.03.2005 tarihinde <http://www.useit.com/papers/focusgroups.html> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Saltık, O. (2023). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin düzeylere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 582-593.

- Sarıtiken, H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının kip ve zaman açısından incelenmesi: *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 2181-2204.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

8. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Okul Sınav Başarıları Arasındaki İlişki: Kayseri İli Örneği

Şerife MARANGOZ¹, Fatma GÜÇYETMEZ ÖZ², Naime ELCAN KAYNAK³

Öz

Dijital oyun bağımlılığı, modern teknolojinin ve oyun endüstrisinin hızla gelişmesiyle birlikte, özellikle gençler arasında yaygınlaşan bir sorun haline gelmiştir. Sürekli oyun oynama isteği, bireylerin günlük yaşamlarını, akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, bireylerin kontrol edemediği bir alışkanlık haline geldiğinde, dijital oyun bağımlılığı olarak tanımlanır ve çeşitli psikolojik ve sosyal sorunları beraberinde getirebilir. Literatürde, dijital oyun bağımlılığının öğrencilerin okul başarılarını düşürdüğü gözlemlenmiştir (Şengül ve Büber, 2016).

Bu çalışma TUBİTAK 2209-A- Üniversite Öğrencileri Araştırma Programı Destekleme Projesi kapsamında desteklenmeye hak kazanmış olup bu bağlamda hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, 8. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile okul sınav başarı puanları arasındaki ilişkiyi ve dijital oyun bağımlılıklarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı) açısından incelemektir. Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden “Açımlayıcı Sıralı Desen” türü kullanılmıştır. Söz konusu kongrede çalışmanın nicel boyutu ele alınacaktır. Araştırmanın evrenini Kayseri İlinde 8. Sınıf olan 23.375 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise araştırmanın birinci aşamasında kullanılacak kasti (amaçlı) örnekleme yöntemiyle seçilen 378 kişi oluşturmaktadır. İkinci aşamasında ise “Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği” puanı en yüksek ve en düşük 15 kişiden oluşan ölçüt örneklemedir.

Veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOB-21)” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme”dir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin farklılaşmalarının tespitinde, bağımsız gruplar için t testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır.

BİLDİRİ NO: 52503

¹Psikolojik danışman, Erciyes Üniversitesi, PDR, pdserife4@gmail.com

²Psikolojik danışman, Erciyes Üniversitesi, PDR, pd.fatmagucuyetmez@gmail.com

³Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, naimekaynak@erciyes.edu.tr

Araştırma sonuçlarında Dijital Oyun Bağımlılığı ile cinsiyet, okul türü, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı değişkenlerin arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sonuçlar; ailelere, rehber öğretmenlere, literatüre katkı sağlamıştır. Ayrıca bulgularda kültürün etkili olduğu düşünülmektedir. Sonraki çalışmaların örnekleme farklı illerden seçilebilir. Okullarda rehberlik öğretmenleri konuyla ilgili çalışmalar yürütebilir. Teknolojik cihaza sahip olma, ebeveyn tutumları, oynan oyunların türleri gibi değişkenler incelenebilir. Sonraki çalışmalarda oyun oynama sebepleri incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Dijital Oyun Bağımlılığı, Bağımlılık, Okul Sınav Başarı Puanı

Giriş

Teknoloji çağının getirilerinden birisi de nitekim dijital oyunlardır. Dijital oyunlar, bilgisayar, mobil, konsol, video gibi platformlarda oynanan oyunlar gibi oyunları bütüncül bir biçimde kapsayan ve sanal platformda oynanan savaş, strateji, spor, macera, yarış, zekâ vb. çeşitlerdeki oyunlardır (Bilgi, 2005; Ünal ve Batı, 2011; akt. Karabulut, 2019). Aslan (2016), çocukların internet ile tanışma yaşlarının aşağı yukarı 1 yaş itibariyle geliştiğini ve bu çevrenin onlara birçok aktivite fırsatı verdiğini söylemektedir.

Dijital oyunları oynamak olumlu tesirlere yol açarsa normal sayılmaktadır ancak oyun oynama isteğinin kontrol altına alınamadığı ve bireyin yaşamı bazında bir risk faktörü oluşturduğu hallerde devreye “bağımlılık” adı altında bir kavram girmektedir (Çakır, 2013; Irmak ve Erdoğan, 2016). Son yıllarda ailelerin dijital oyun bağımlısı olan çocuklarına çözüm arayışı, okul rehberlik servislerine konuyla ilgili başvurular ve psikiyatri servislerine gelen şikâyetler dijital oyun bağımlılığının ele alınması gereken ciddi bir konu olduğunu göstermektedir (Griffiths ve Meredith 2009, Ko 2014, Wood 2008, Young 2009; akt. Irmak Yalçın ve Erdoğan, 2016). Dijital oyun bağımlılığının seviyesi araştırıldığında, düşmanlık seviyesi, akademik başarı ve sosyal beceri seviyeleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, düşmanlık hissinin dijital oyunlar bağlamında ölçülmesinin mümkün olduğunu söylemişler ve dijital oyun bağımlısı gençlerin ve çocukların, olmayanlara göre daha saldırgan ve düşmanca tutum ortaya koydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Dijital oyun bağımlılığı ve akademik başarı arasında da olumsuz bir tutum sergilendiği söylenmiştir (Akkaya, 2020).

8. sınıf dönemi “Liselere Geçiş Sistemi (LGS)” deneyimine ev sahipliği yapılan bir dönemdir. Öğrencilerin pek çoğunun bu dönemde sınav kaygısı yaşamış olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Öyle ki bu kaygı başta olmak üzere pek çok etmenin öğrencilerin dönem içi okul sınav başarı notlarını (yazılı sınav notları) etkilediği söylenebilir. Buna ek olarak literatürde öğrencilerin akademik başarılarının düşüşünde önemli bir faktörün dijital oyun bağımlılıkları olduğu belirtilmektedir (Şengül ve Büber, 2016). Yapılmış olan bu çalışma ile de öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile okul sınav başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Yöntem kısmında sırasıyla araştırma deseni/modeli, araştırmanın evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi başlıklarını içeren bir yapılandırmaya dikkat edilmelidir. Aşağıdaki başlıkların sola dayalı olmasına özen gösterilmelidir.

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmanın karma yöntem araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel yöntemin farklı biçimlerde bir araya getirilmesinin ardından kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklanmıştır (Ocak, 2019; Tashakkori ve Creswell, 2007). Araştırma, karma yöntem araştırma deseninin türlerinden birisi olan Açıklayıcı Sıralı Desen türüne göre yapılmıştır. Söz konusu desende nitel ve nicel veriler aynı zamanda harmanlanmak yerine veriler sıralı olarak toplanmaktadır. İlk olarak nicel veriler toplanır ardından nicel verilerin açıklanması için nitel veriler kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmada da nicel verileri takiben nitel veriler kullanılmıştır. Nicel araştırma, çalışmacının çeşitli ölçme araçları kullanarak sayısal verilere ulaştığı ve çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanarak nesnel sonuçlara varmayı amaçladığı araştırmadır (Karasar, 2012). Nitel araştırma ise araştırmacının veri çeşitleri ve toplama yöntemleri ile özellikle sosyal bilimler alanında yararlanabileceği, sosyal bilgiler alanında olgular, olaylar ile ilgili yorumlamalarda bulunabileceği bir yöntemdir (Ocak, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Kayseri İlinde Ortaokul 8. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 23.375 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin Kayseri İli içerisinde olmasının sebebi: Verilerin kaynaklarına yakınlık ve araştırmacıların ellerinde bulunan imkânlar ve zaman olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 22.118'i resmi okullarda; 1.257'si ise özel okullarda öğrenim görmektedir (Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri). Araştırmanın evreninin 23.375 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencisi olduğu düşünülürse; 0.05 hata payı ile örneklemin 378 kişi olması yeterlidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırmanın birinci aşamasında, 23.375 kişide %94,6 kişinin resmi okullarda; %5,4 kişinin özel okullarda öğrenim görmesinden dolayı 378 kişinin 357'si resmi okul; 21'i ise özel okullardan seçilecektir. Seçilecek olan okullar, yapılması planlanan çalışmanın amacına uygun olacak biçimde amaçlı (kasti) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenecektir. Bu örnekleme yönteminde çalışmayı yürüten araştırmacılar örneklemin içine girecek olan grubu, daha önceden sahip oldukları bilgileri, deneyimleri ve gözlemlerinden yola çıkarak kendi değerlendirmeleriyle oluşturur (Ural, 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada ilk adım olarak; öncelikle katılımcılardan cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, okul türü bilgilerinin bulunduğu "Kişisel Bilgi Formu" doldurulması istenmiştir. İkinci adım olarak ise katılımcılardan "Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOB-21)" cevaplanması istenmiştir (İlgaz, 2015).

İkinci aşamada ise nicel verilerin değerlendirilmesinin ardından Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı ölçeğinden en yüksek ve en düşük puan alan 15 kişi belirlenmiş ve bu kişilerden dijital oyun, dijital oyun bağımlılığı, okul başarı puanları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırmacılar görüşme tekniğinin olması gerektiği biçiminde çalışmanın temel amacı ve sorularına göre görüşme sorularını hazırlamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme sayesinde, nicel veriler daha spesifik bir hale gelip desteklenmiş ve

öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyi ve okul sınav başarı ilişkisi hakkındaki görüşleri değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarını; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOB-21)” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada katılımcı olan bireyler; nicel kısımda Kişisel Bilgi Formu ve Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği’ni yanıtlamışlardır. Yanıtların ardından elde edilen veriler, SPSS 21.0 programı üzerinden analiz edilmiş, demografik nitelikteki bilgilerde frekans ve yüzde tabloları kullanılmış, ölçek puanlarının normal olup olmadığının incelenmesinde ise Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli olan bir değişkenden sağlanan puanların normal dağılım özelliğinde çarpıklık (Skewness) katsayısının -1.0 ile +1.0 içinde kalması durumuna bakılmıştır. Çünkü söz konusu durum dağılımın normalden çok fazla bir sapma göstermediğinin işaretidir (Karabulut, 2019).

Yapılmış olan normallik incelemesinde ölçek ve alt boyut puanlarının normal bir şekilde dağılım gösterdiğinin saptanması durumunda; puanların cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “Bağımsız İki Örneklem T Testi (Independent Samples T-Test)”; kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey değişkenleriyle karşılaştırılmasında “ANOVA” testinden faydalanılmıştır. Bağımsız İki Örneklem T Testi’nden, iki örneklem grubunun olması hâlinde birbiriyle ilişki içinde olmayan iki örneklem grubu arasındaki ortalama farkının anlamlılığını bulmak için yararlanılır. İkiden fazla ortalamalar kıyaslanacaksa (test edilecekse) bu durumda da ANOVA testinin kullanılması uygun olacaktır (Ocak, 2019). Ölçek puanları arasındaki ilişkinin analiz edilmesinde Pearson korelasyon testi kullanılacak ve analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi $0,05 p < 0,05$) olacaktır.

Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilerin dijital oyun, dijital oyun bağımlılığı, okul başarı puanı ile ilgili üst temalar ve bunlarla olan ilişkilerin incelendiği, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul türü gibi alt temaların bulunması ve bu alt temalara ayırarak analizlerin yapılması sebebiyle tematik analiz uygulanmıştır (Patton,2002).

Bulgular

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

| Değişkenler | Kategoriler | f | % |
|---------------------|-----------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 147 | 38,9 |
| | Erkek | 231 | 63,1 |
| Okul Türü | Özel Okul | 22 | 5,8 |
| | Resmi Okul | 356 | 94,2 |
| Sosyoekonomik düzey | Düşük (0-11.000 TL) | 15 | 4 |
| | Orta (11.000TL- 25.000 TL) | 202 | 53,4 |
| | Yüksek (25.000 TL Ve Üzeri) | 161 | 42,6 |
| Kardeş Sayısı | Tek Çocuk | 61 | 16,1 |
| | 1 Kardeş | 60 | 15,9 |
| | 2 Kardeş | 199 | 52,6 |
| | 3 Kardeş ve Fazlası | 58 | 15,3 |

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmada yer alan öğrencilerin 147'sinin (%38,9) kız, 231'inin (%63,1) erkek olduğu; 22'sinin (%5,8) özel okulda, 356'sının (%94,2) resmi okulda öğrenim gördüğü; sosyoekonomik düzey olarak 15'inin (%4) düşük (0-11.000), 202'sinin (%53,4) orta (11.000-25.000), 161'inin (%42,6) yüksek (25.000 TL ve üzeri) olduğu; 61'inin (%16,1) tek çocuk, 60'ının (%15,9) 1 Kardeş, 199'unun (%52,6) 2 kardeş, 58'inin (%15,3) 3 kardeş ve fazlası kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Türü | N | X | SS | t | p |
|--------------------------|------------|-----|----------|----------|----------------|-------------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Özel Okul | 22 | 59,8182 | 10,49098 | -4,840* | ,000 |
| | Resmi Okul | 356 | 73,71163 | 13,20823 | | |

Tablo 2 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı boyutunda özel okulda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının 59,81; resmi okulda öğrenim görenlerin ortalamasının ise 73,71 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin hesaplanan t değeri ($t = -4,840$; $p < ,05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Buna göre resmi okulda öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin özel okulda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N | X | SS | t | p |
|--------------------------|----------|-----|---------|----------|----------------|-------------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Kadın | 147 | 69,3129 | 13,59180 | -4,236* | ,000 |
| | Erkek | 231 | 75,1948 | 12,88178 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı boyutunda Kız öğrencilerin puan ortalamasının 69,31; erkeklerin ortalamasının ise 75,19 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin hesaplanan t değeri ($t = -4,236$; $p < ,05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Buna göre, erkek

öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin N, X, Ss Değerleri

| Boyutlar | Sosyoekonomik düzey | N | X | Ss |
|--------------------------|---------------------|-----|---------|----------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Düşük | 15 | 63,9333 | 19,12540 |
| | Orta | 202 | 72,4356 | 13,03529 |
| | Yüksek | 161 | 74,3354 | 13,08384 |

Tablo 4 incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 74,33 ile sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 72,43 ortalamayla sosyoekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin, 63,93 ortalamayla sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin 79,98 izlediği görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Boyutlar | Sosyoekonomik Düzey | KT | sd | KO | F | p |
|--------------------------|---------------------|--------------|-----|---------|-------|--------------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Gruplar arası | 1581,274361 | 2 | 790,637 | 4,447 | ,012* |
| | Grup içi | 66664,484898 | 375 | 177,772 | | |
| | Toplam | 68245,759 | 377 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı boyutunda, grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Sosyoekonomik düzey | (J) Sosyoekonomik düzey | Ortalamalar fark (I-J) | arası p |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|------------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Düşük | Orta | -8,50231* | ,046 |
| | Düşük | Yüksek | -10,40207* | ,011 |

Sosyoekonomik düzeyleri açısından dijital oyun bağımlılığı boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyi “düşük” öğrencilerle, sosyoekonomik düzeyi orta ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Bu bulguya göre, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyi orta ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden anlamlı biçimde düşüktür.

Tablo 7. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Boyutlar | Kardeş Sayısı | KT | sd | KO | F | p |
|--------------------------|---------------|-----------|-----|----------|--------|--------------|
| | Gruplar arası | 5742,577 | 3 | 1914,192 | 11,454 | ,000* |
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 62503,182 | 374 | 167,121 | | |
| | Toplam | 68245,759 | 377 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde öğrencilerin kardeş sayıları bakımından anlamlı bir farkın olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı boyutunda, grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin N, X, Ss Değerleri

| Boyutlar | Kardeş Sayısı | N | X | Ss |
|--------------------------|---------------------|-----|---------|----------|
| | Tek Çocuk | 61 | 70,3770 | 14,31801 |
| Dijital Oyun Bağımlılığı | 1 Kardeş | 60 | 66,6167 | 11,85376 |
| | 2 Kardeş | 199 | 73,5176 | 12,44740 |
| | 3 Kardeş ve Fazlası | 58 | 79,9828 | 14,03941 |

Tablo 8 incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 79,98 ile kardeş sayısı bakımından üç kardeş ve fazlası olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Bunu sırasıyla 73,51 ortalamayla iki kardeşi olan öğrencilerin, 70,37 ortalamayla tek çocuk olan öğrencilerin ve 66,61 ortalamayla bir kardeşi olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Kardeş Sayısı | (J) Kardeş Sayısı | Ortalamalar arası fark (I-J) | p |
|--------------------------|---------------------|-------------------|------------------------------|------|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | 3 Kardeş ve Fazlası | Tek Çocuk | 9,60571* | ,000 |
| | | 1 Kardeş | 13,36609* | ,000 |
| | | 2 Kardeş | 6,46517* | ,005 |

Kardeş sayıları yaşları açısından dijital oyun bağımlılığı boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, kardeş sayıları “üç ve fazlası olan” öğrencilerle, tek çocuk, bir kardeş, iki kardeşi bulunan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre, kardeş sayısı üç ve üstü olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, tek çocuk, bir kardeşi olan, iki kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 10. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, belirginlik, dayanıklılık, durum değerlendirme, geri çekilme, nüksetme, çatışma, sorunlar alt boyutlarının pearson korelasyonları

| | toplam Bel. | DAY. | DUR. | GERİ. | NÜK. | ÇAT. | SOR. |
|--------------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| toplam | 1 | | | | | | |
| belirginlik | ,756** | 1 | | | | | |
| dayanıklılık | ,782** | ,655** | 1 | | | | |
| durumdeg | ,615** | ,371** | ,485** | 1 | | | |
| geriçekilme | ,718** | ,456** | ,462** | ,315** | 1 | | |
| nüksetme | ,766** | ,510** | ,570** | ,454** | ,490** | 1 | |
| çatışma | ,610** | ,362** | ,323** | ,163** | ,343** | ,344** | 1 |
| sorunlar | ,694** | ,410** | ,357** | ,253** | ,417** | ,383** | ,639** |

**** p<0,01 derecesinde anlamlı**

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile belirginlik alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,756$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça belirginlik alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile dayanıklılık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,782$; $p < 0,01$) olduğu

görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça dayanıklılık alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile durum değerlendirme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,615$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça durum değerlendirme alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile geri çekilme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,718$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça geri çekilme alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile nüksetme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,766$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça nüksetme alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile çatışma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve iki değişken arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,610$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça çatışma alt boyutu da artmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sorunlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapıldığı ve

iki değişken arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,694$; $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça sorunlar alt boyutu da artmaktadır.

Nitel

Çalışmanın nitel kısmını dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden en yüksek puanı alan “sekiz” kişi en düşük puanı alan “yedi” kişi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme oluşturmaktadır.

En yüksek 105 puan alınabilecek ölçekte yüksek puan alan katılımcıların toplam puanları sırasıyla : 105 , 105,101,101, 98, 97, 96, 96 olarak hesaplanmıştır.

En düşük 21 puan alınabilecek ölçekte düşük puan alan katılımcıların toplam puanları sırasıyla: 32, 34, 38, 41, 42, 45, 47 olarak hesaplanmıştır.

Dijital oyun oynamanın okul puanlarına etkisi, dijital oyunların öğrenciler açısından etkililiği, olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

Dijital Oyun Oynamanın Okul Puanlarına Etkisi

Bu temaya ilişkin öğrencilere okul ortalamaları sorulmuş ve ardından da “Size göre okul başarı puanınızda dijital oyunlar önemli midir?” sorusu yöneltmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı toplam puanı düşük olan öğrencilerin tamamına yakını dijital oyunların okul başarı puanlarını olumsuz etkilediğini söylese de iki öğrenci dijital oyunların okul başarı puanlarına katkı sağladığını bildirmişlerdir. Dijital Oyun Bağımlılığı toplam puanı düşük olan öğrenciler dijital oyunların okul başarı puanına etkisi ile ilgili daha çok dijital oyunların; bağımlılık etkisiyle birlikte disiplini azalttığı ($n=3$), okul görev ve sorumluluklarını erteleme etkisi yarattığı ($n=2$) gibi görüşler bildirmişlerdir.

Dijital oyun bağımlılığının okul başarı puanına etkisine ilişkin görüş belirten ölçek puanı düşük çıkan öğrencilerin öne çıkan görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dijital oyunların en kötü yanı bence bu. Tam bir bağımlılık yapıyor insanda ve gerçek hayatla sanki bağınız kopmuş gibi oluyor. Bu durumda da notlarınız oldukça düşüyor. Ben hiç bağımlılık derecesine girmedim fakat öyle olan arkadaşlarım var. Ve derslerle başları belada diyebilirim.” (YÖ2)

“Ders çalışmayıp sadece oyun oynadığımızda hayatımızdan okul ya da LGS gerçeği çıkmıyor sonuçta. Her şey ölçüsünde yapılmalı bence.” (YÖ6)

“Derslerime katkı sağlayan oyunlar benim konuları eğlenerek öğrenmeme ve tekrar etmeme katkı sağlıyor.”(YÖ7)

Dijital oyun bağımlılığı toplam puanı düşük olan öğrencilerin tamamının okul başarı puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yukarıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı okul başarı puanını bağımlılık, erteleme problemi gibi durumlarla olumsuz etkilerken, oynanan oyun türü, oynama süresinin dengeli olması gibi faktörlerin ise okul başarı puanını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Dijital oyun bağımlılığı toplam puanı yüksek olan öğrencilerin çoğu dijital oyunların okul başarı puanları üzerinde olumsuz etkisi olmadığını söylese de üç öğrenci dijital oyunların okul başarı puanlarına katkı sağladığını bildirmişlerdir. Dijital Oyun Bağımlılığı toplam puanı düşük olan öğrenciler dijital oyunların okul sınav başarısı üzerine etkisi ile ilgili daha çok dijital oyunların; bağımlılık etkisiyle birlikte zaman kontrolü üzerinde olumsuz etkisi (n=3), ekran gruplarıyla iletişimin okul görev ve sorumlulukları hatırlatması (n=1), kariyer hedefleri konusunda motive edici yönü olduğu (n=1), gibi görüşler bildirmişlerdir.

Dijital oyun bağımlılığının okul başarı puanına etkisine ilişkin görüş belirten ölçek puanı yüksek çıkan öğrencilerin öne çıkan görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela yazılı haftalarında bazen bir yazılım kötü geçiyor moralim aşırı bozuk oluyor. Ama ertesi gün de başka bir yazılım oluyor. O zaman onu unutmak için oyun oynuyorum. Daha iyi hissedip dersime çalışabiliyorum.” (DÖ4)

“Okul ile oyunu ayırdığınız sürece sorun olmuyor. Hatta ben bazen ödevlerimi oyunlarda arkadaşlarım sayesinde hatırlıyorum. Okulumda iyi geldiği bile oluyor. (DÖ6)

“Bazen saat olarak aşırıya kaçmış olsam da benim hayalim yazılımcı olmak olduğu için elimden gelen çabayı göstermem gerektiğinin farkındayım. O yüzden hayalim için daha çok çalışıyorum. (DÖ3)

Yukarıdaki görüşlerde de belirtildiği üzere dijital oyunların sosyalleşme etkisi, öğrencilerin kariyer planları, motivasyon kaynağı olması gibi nedenler dijital oyun bağımlılığı toplam puanı yüksek olan öğrencilerin okul başarı puanlarının da yüksek olduğu bulgusunu göstermektedir. Fakat dijital oyun bağımlılığı toplam puanı yüksek çıkıp, öz kontrol (zaman yönetimi, disiplin) noktasında sorun yaşayan öğrencilerin okul başarı puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile okul sınav puanları arasındaki incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey açısından incelenmiştir. Dijital oyun bağımlılığı düzeyi ile alt boyutlar arasındaki ilişki de araştırmada incelenen konulardan birisidir.

Araştırma sonuçlarına göre dijital oyun bağımlılığı cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç alanyazında ortaokul öğrencilerinin örneklem alındığı Horzum (2011), Akçayır (2013), Çakır ve Küçük (2020), Atak

(2020) dijital oyun bağımlılığı çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Erkeklerin kızlara kıyasla dijital oyunlara ilgisinin daha fazla olması ayrıca erkek öğrencilerin bireysel kullanım amacıyla dijital araç sahibi olma oranının kızlara göre fazla olması (TÜİK, 2021) durumu da erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin kızlara göre yüksek olmasının nedeni arasında sayılabilir. Fakat unutulmamalıdır ki bu durumu çevresel ve bireysel faktörler de etkileyebilmektedir. Alanyazında dijital oyun bağımlılığı konulu çalışmaların çoğunun erkeklerin lehine olması durumu daha derinden incelenebilir ve yapılan nicel çalışmalara ek olarak nitel çalışmalar da yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulda öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin özel okulda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde Öçalan (2019), farklı okul türlerinde öğrenim gören ve örneklemini 10-14 yaş öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında resmi okullarda öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin özel okulda öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Fakat literatürde okul türüne göre dijital oyun bağımlılığının anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Uslu, 2019; Gül, 2023).

Araştırma bulgularına göre, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyi orta ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden anlamlı biçimde düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatürdeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Çavuş vd (2016) üniversite öğrencilerinin örneklem oluşturduğu bilgisayar oyunu bağımlılığı konulu çalışmasında ailenin gelir seviyesinin arttığında bilgisayar oyunu bağımlılığının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Horzum (2011)'de yapmış olduğu çalışmasında ailelerin gelir

düzeyinin artmasıyla birlikte dijital oyun bağımlılığı riskinin de artacağı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra literatürde sosyoekonomik düzey ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Uslu (2019), Gül (2023) sosyoekonomik düzey ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde öğrencilerin kardeş sayıları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kardeş sayısı üç ve üstü olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini tek çocuk, bir kardeşi olan, iki kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde Şimşek vd. (2020) yapmış olduğu çalışma bulgularında çevrimiçi platformlarda oyun oynayan katılımcıların %56 oranla ailenin en az dördüncü çocuğu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde dijital oyun bağımlılığını “kardeş sayısı” değişkeniyle inceleyen çalışmalar kısıtlı olmasına rağmen, tek çocuk olan bireylerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin muadillerine kıyasla daha yüksek bulgusuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Koç, 2020).

Çalışmanın nitel kısmında ölçek toplam puanlarına göre “dijital oyun bağımlılığı ölçeği” toplam puanı en yüksek “sekiz”; en düşük “yedi” öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Bulgulara göre, dijital oyun bağımlılık toplam puanı düşük olan öğrencilerin okul başarı puanları yüksek iken dijital oyun bağımlılığı toplam puanları yüksek olan öğrencilerde okul başarı puanlarının düşük ve yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre okul sınav puanlarına dijital oyun türleri, dijital oyun oynama amacı gibi faktörler de etki etmektedir.

Öneriler

Sonuçlar üzerinde kültürün etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda da araştırma, Kayseri İlinde gerçekleştiği için sonraki çalışmalarda farklı iller de eklenebilir.

Sonraki yapılacak çalışmalarda, teknolojik cihaza sahip olma durumu, anne / baba çalışma durumu, anne baba tutumu, dijital oyun türü, dijital oyunla geçirilen süre vb. değişkenler de çalışmaya eklenebilir.

Erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kızlara kıyasla yüksek olmasının nedenleri nitel çalışmalarla desteklenebilir.

Okullarda rehberlik servisi dijital oyun bağımlılığı konusunda çalışmalar yürütebilir.

Kaynakça

- Akçayır, G. (2013). Dijital oyunların sağlığa etkisi. M.A. Ocak. Eğitsel dijital oyunlar. Ankara: PegemAkademi
- Akkaya, F. H. (2020). *Y Kuşağının Dijital Oyun Bağımlılığının İncelenmesi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, A. (2016). *Türkiye'de Çocukların Güvenli İnternet Kullanımında 2010-2015 Yılları Arasındaki Değişimler ve Uygulamaların Yansımaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Atak, F. (2020). 10-14 Yaş Arasındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 138-150.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (43).
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 57-68.
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Şiddet Eğilimi İlişkisi*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Koç, A. K. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde internet oyun bağımlılığı sıklığı ve etkili faktörler.
- Şengül, C., & Büber, A. (2016). Dijital oyun bağımlılığında tanı ve tedavi. *Türkiye Psikiyatri Derneği Sürekli Eğitim / Sürekli Mesleki Gelişim Dergisi*, 6(3), 175-178.
- Şimşek, E., & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4), 1851-1866. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3920>.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=CocuklardaBilisim-Teknolojileri-Kullanım-Arastirmasi-2021-41132> adresinden 09.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 128-137

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi İdeal Mekân Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Halime Nur SEZER¹

Öz

Okul öncesi dönem çocuklar için kritik bir öğrenme ve gelişim sürecini ifade etmektedir. Çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmada çevrenin sağladığı uyarıcılar, önemli bir rol oynamakta; çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması, çocukların daha sağlıklı ve dengeli bir gelişim süreci geçirmesine olanak sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal mekân özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi İdeal Mekân Özelliklerine Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu kullanılmıştır. Formun içeriğinde; incelenen kurumun sağlık, hijyen açısından özellikleri nelerdir, güvenlik açısından özellikleri nelerdir, eğitim açısından özellikleri nelerdir afetlere hazırlık açısından özellikleri ve okul öncesi ideal mekân özellikleri nelerdir? şeklinde sorular bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesine devam eden on bir üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler okul öncesi bir kurumu ziyaret ettikten sonra dijital ortamda hazırlanan formu doldurmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler derinlemesine incelenerek başlıklar altında toplanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal kurum mekanını; tek katlı, bahçeli, güvenlik, sağlık, hijyen açısından donanımlı ve afetlere karşı hazırlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanaklarına sahip olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite Öğrencisi, Okul Öncesi, Mekân Özellikleri, Afetlere Hazırlık, İçerik Analizi.

Giriş

İçinde yaşanan fiziksel mekân bireylerin davranışlarını oluşturmada önemli etkilere sahiptir. Özellikle çocukların gelişimlerine uygun olarak tasarlanmış, yapılandırılmış ve düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında eğitim almaları önemlidir. Nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitimin kalitesi kadar mekânın düzenlenmesi de çocuklar için hayata güçlü başlangıç sağlamalarında etkilidir. Çocukların sahip oldukları gelişimsel özelliklerinin gereği olarak; koşması, oynaması, araştırması ve doğayla tanışması için uygun mekanların hazırlanması erken çocukluk eğitiminde günümüzde de güncelliğini koruyan konular arasında yer almaktadır.

Erken çocukluk dönemi doğumdan okula başlama yaşına kadar olan dönemdir. *Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitime okul öncesi eğitim denir* (MEB, 2012).

Çocuklar okul öncesi dönemde pek çok alanda hızlı gelişim gösterirler. Amaç, çocuğun sahip olduğu potansiyeli kullanarak bilişsel, motor, sosyal-duygusal, dil ve özbakım gelişimlerini destekleyerek geliştirmektir (Kubanç, 2014). Okul öncesinde iç mekân kadar dış mekân okul bahçeleri de önemlidir. Okul bahçeleri doğal çevre ile etkileşimi sağlamanın yanı sıra problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemede etkilidir (Wood & Martin, 2010). Yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Canbeldek, 2016).

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde temel bir rol oynar. Bu dönemde çocukların deneyimledikleri fiziksel çevre, öğrenme süreçleri ve davranışsal gelişimleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Dudek, 2008). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bu gelişim süreçlerini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Fiziksel çevre, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalı, keşfetme ve öğrenme isteğini teşvik etmeli, sosyal etkileşimi kolaylaştırmalı ve aynı zamanda çocukların yaratıcı düşünme yetilerini desteklemelidir (Olds, 2001).

Okul öncesi eğitim ve çocuğun gelişimi şüphesiz deneyimleriyle ilişkilidir. Çocuk çevresiyle geliştirdiği etkileşim doğrultusunda birçok deneyimi elde eder ve bu deneyimler çocuğun gelişimine yardımcı olur. Bu durumu, Piaget yeni şema oluşturmada çevre ile etkileşimin rol oynadığını belirterek desteklerken; Vygotsky, sosyal etkileşimin temel unsuru olarak tarihsel kültürel çevreyi vurgulamaktadır (Leong, 2017). Çocukların gelişimi üzerinde mekânsal

düzenlemelerin etkisi, erken çocukluk eğitiminde önemli bir araştırma konusu olmuştur. Uygun eğitim ortamları oluşturmak suretiyle kişide istenen davranış değişikliği ve öğrenmede gerekli etkiyi sağlamak mümkündür (Başar, 2001, 187). Eğitimciler kalıcı öğrenmenin, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun, rahat ve çok fazla duyu organına hitap eden bir çevrede oluşabileceğini belirtmişlerdir (Alkan, 1992, 28).

Özellikle motor becerilerin gelişimi hem bilişsel hem de sosyal gelişim alanında önemlidir. Çocukların sahip oldukları fiziksel çevrenin zenginleştirilmesi, üst bilişsel öğrenmeleri ve beynin mekân üzerinden eğitilmesini sağlamaktadır (Çukur, 2011). Çocuklara sunulacak zengin uyarıcı içeren, çocuk dostu, öğrenmeyi destekleyici ve en az kısıtlayıcı fiziksel mekân koşulları ile çocuklarda istendik ve kalıcı öğrenmeler etkili bir şekilde gerçekleşebilecektir. Sezer (2018), okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları fiziksel mekân koşullarının çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında İstanbul genelinde 60 farklı okul öncesi kurumu sahip oldukları güvenlik, eğitim, sağlık ve hijyen koşulları açısından incelemiş ve okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan olarak bahçeye çoğunlukla sahip oldukları ve zeminde yapay malzeme kullandıkları, çocukların gelişimini destekleyici ortamlara (evcil hayvan, sera, kum havuzu, tırmanma barı vb.) çok azının sahip olduğunu tespit etmiştir. Kurumlarda yarıdan fazlasında revir olmadığı, cinsiyetlere göre ayrılmış tuvaletlere sahip olduğu, vestiyerlerin çocuk boyunda olduğu ve iç zeminde doğal olmayan malzeme kullandığını tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının güvenlik özellikleri ele alındığında, sıklıkla prizlerin yukarıda olduğu ve yarısının kapalı olduğu, çoğunlukla deprem ve yıkılma riskine karşı dolapların sabitlendiği, sıklıkla pencerelerde güvenlik, merdivenlerde korkuluk ve file olduğu fakat kaloriferlerde paravanın daha az olduğu, duvarlarda çarpma ve yaralanmalara karşı sünger zeminin ve kapılarda güvenlik aparatının çok az kurumda yer aldığı buna rağmen yangın tüpünün neredeyse hepsinde olduğu, yangın merdivenine çoğunun sahip olduğu ama merdiven kapısının çok az kurumda açık bırakıldığını tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada değerlendirici görüşlerine yer verilmiş ve incelenen kurumların ancak yarısının ideal koşullar açısından yeterli bulunduğu tespit edilmiştir (Sezer, 2018).

Okul öncesi mekanların tasarımı, yalnızca estetik ve işlevsel açıdan değil, aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ele alınmalıdır. Sezer (2019), Türkiye’de okul öncesi mimarisi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelediği çalışmasında tez türü, danışman unvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı ve lisansüstü tezlerinde okul öncesi mimarisi ile karşılaştırılan değişkenler açısından incelemiş ve tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde, yardımcı doçent unvanlı danışmanlarca, 2018 yılında

ve fen bilimleri ve iç mimarlık ve mimarlık bölümlerince yapıldığını 31 tezden sadece bir tezin okul öncesi eğitimi alanında çalışıldığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışılan tezlerde okul öncesi mimarisi ile ilgili tezlerin %16,12'sinde fiziksel ve mekânsal çevrenin çocuk davranışına ve gelişimine etkileri ile okul öncesi ve sürdürülebilir tasarım alanlarında çalışıldığı, %9,67'sinde okul öncesi mobilyası ve tasarım ile anaokullarının fiziki özellikler açısından kıyaslanması alanlarında çalışıldığı, %6,45'inde çocuğun fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin tasarıma etkileri, mimari tasarım ve kullanıcı ilişkisi, okul öncesi eğitim mekanlarında rengin çocuk psikolojisine etkileri, güvenli mekan alanlarında çalışıldığı ve %3,22'sinde okul öncesi eğitim mekanlarında güneş ışığı, insan doğa mekan etkileşimi, çocuk dostu mekan, öğrenci ve öğretmenlerin okul bina ve bahçeleri hakkındaki görüşleri, okul öncesi eğitim binasına dönüştürülmüş mevcut yapıların kısıtlamaları, çocuk oyun parklarında modül tasarımı ve mimari tasarım sürecine katılımcı yaklaşım alanlarında çalışıldığı tespit edilmiştir (Sezer, 2019). Bu bağlamda, özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin okul öncesi mekanlar hakkındaki görüşleri, gelecekte okul öncesi eğitim mekanlarının nasıl geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları sunabilir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim mekanlarının özelliklerine yönelik görüşlerini inceleyerek, bu mekanların mevcut durumlarına ışık tutmakta ve ileride yapılacak yeni tasarımlar için zemin oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okul öncesi mekân özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- İncelenen okul öncesi kurumun **sağlık, hijyen** açısından özellikleri, **güvenlik** açısından özellikleri, okul öncesi kurumun **iç ve dış mekân** özellikleri açısından özellikleri, **eğitim** ve **afetlere hazırlık** açısından özellikleri nedir?
- Üniversite öğrencilerine göre **okul öncesi ideal mekân** özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, tutum ve davranış değişikliklerini ölçmek, doğal şekilde ortaya çıkan olayların etkisini belirlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Mevcut durumu anlamada algı ve olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ele alınması için; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanılmasıdır (Karataş, 2015).

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırmada araştırma deseni olarak; bir fenomen ya da belli bir kavramla ilgili deneyimlerin ortak anlamını derinlemesine inceleyen fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal mekân özellikleri hakkında görüşlerine yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu elverişli örnekleme yoluyla belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesine devam eden ve çalışmaya katılım için gönüllü olan on bir üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma iki aşamalıdır. İlk aşamada öğrenciler kendi belirledikleri bir okul öncesi eğitim kurumunu ziyaret etmiş ve mekân özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İkinci aşamada ise hazırlanan dijital form önce tespitlere yer verilerek sonra da okul öncesi ideal mekân özellikleri özelinde doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan dijital form ile verilere ulaşılmıştır. Öğrenciler okul öncesi bir kurumu ziyaret ettikten sonra dijital ortamda hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi İdeal Mekân Özelliklerine Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu” nu doldurmuştur. Form iki aşamalıdır ve içeriğinde 6 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. İlk aşamada incelenen kuruma ait özellikler 5 başlıkta ele alınmıştır. Formun içeriğinde; incelenen kurumun sağlık, hijyen açısından özellikleri nelerdir, güvenlik açısından özellikleri nelerdir, iç ve dış mekân özellikleri, eğitim açısından özellikleri nelerdir, afetlere hazırlık açısından özellikleri şeklinde sorular bulunmaktadır. Son aşamada ise üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal mekân özellikleri hakkında görüşlerini öğrenmek için 1 adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen dijital veriler derinlemesine analiz edilerek parçadan bütüne tümevarımsal analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yüzde frekans oranlarına ulaşılmıştır (Patton, 2002; Creswell, 2017).

Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal mekân özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada oluşturulan alt problemler sırasıyla tablolar halinde incelenecektir.

Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kuruma ait sağlık, hijyen özellikleri açısından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun sağlık, hijyen özellikleri açısından görüşleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1. Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun sağlık, hijyen özellikleri açısından görüşlerinin dağılımı

| Sağlık-Hijyen | n | f |
|----------------|---|---|
| Temiz-hijyenik | | |
| Tuvalet | WC kapı, WC ayrı, Diş fırçalık, Kâğıt havlu, sabun var | 9 |
| Sınıf içi | Yerler, masa üstü temiz, havalandırılmış, galoş, oyuncaklar | |
| Sağlık | Termometre, ilkyardım kiti var | |
| Mutfak | Yemekhane temiz, çöpler ayrıştırılıyor | 2 |
| Temiz değil | Zemin, sınıf içi, masalar, dolaplar | |

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları sağlık-hijyen koşulları açısından görüşlerinin dağılımında, kurumların büyük çoğunluğunu temizlik açısından yeterli bulurken, az bir kısmını yetersiz bulmuşlardır. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

**Yemekler sağlık ve hijyen açısından uygun hazırlanıyordu. Sınıflar, tuvalet temizdi. Sınıfın ortak eşya ve oyuncakları temiz ve düzenliydi. Sınıflar havalandırılmıştı. Sınıflarda termometre bulunuyordu.*

**Hijyen açısından temiz. Sabunlar çocuklar için erişilebilir nitelikte. Kurum içi temizlik konusunda eksiklik yok. Sınıf yeteri derece de havalandırılıyor. Lavabolar çocuklar açısından temiz ve hijyen. Hijyene önem veriliyor.*

**Sınıf içerisindeki çocuk masaları yeteri kadar temiz değildi. Zemin kirli ve halı yoktu. Dolaplar temiz değildi. Tuvaletler hijyenik değildi. Sınıf içerisindeki çöp kovasında kapak yoktu.*

Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun güvenlik özellikleri açısından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun güvenlik özellikleri açısından görüşleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-2. Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun güvenlik özellikleri açısından görüşlerinin dağılımı

| Güvenlik | n | f |
|---------------|--|---|
| Güvenli | | |
| Sınıf içi | Priz yukarıda, Priz kapalı, Dolap sabitlenmiş, Sivri masa, Kırık oyuncak yok, Pencere güvenlik, Kalorifer paravan, | 9 |
| Kurum İçi | Merdiven korkuluk, Merdiven file, Kapı aparat, Yangın tüpü, Kaymaz zemin, Kapıda güvenlik var | |
| Güvenli değil | Kırık oyuncak, masalar sivri uçlu, dolaplar sabitlenmemiş | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları güvenlik özellikleri açısından görüşlerinin dağılımında, kurumların büyük çoğunluğunu güvenlik açısından yeterli bulurken, az bir kısmını yetersiz bulmuşlardır. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

**Peteklerin etrafı güvenli bir şekilde kapatılmıştı. Masaların uçları yuvarlaktı ovaldi. Girişteki merdivenlerin orada kapı vardı ve çocukların açamayacağı şekildeydi. Oyuncaklar çocukların erişebileceği yerdedi yükseklerde değildi. Aynı zamanda girişteki ayakkabılar çocukların boyuna göreli ve dolabın köşeleri plastik bir madde ile kapatılmıştır çocukların kafası çarpmasın diye*

** Köşeli kısımlar sivri değildi. Pencereelerde kilitler vardı. Kapılarda çocuk kilidi vardı. Merdivende merdivene ulaşımı engelleyen bir kapı vardı. Merdivenler halı döşemeliydi. Dolaplar çocukların boy hizasındaydı. Kapı kolları ovaldi.*

** Kaymaz zemin vardı. Eşyalar öğrencilerin boylarına uygundu. Masaların kenarları sivri değildi. Prizler yüksekteydi. Eşyalar duvara monteliydi.*

**Merdivenlerin keskin köşeleri plastikle korunmuş ve ipe atlamalar önlenmiş. Bahçedeki ekim alanını kaplayan çitler sivri kısımları törpülenmiş. Işıklandırma güvenli bir şekilde yapılmış. İlk yardım dolabı ve yangın tüpü sınıflardan uzakta çocuklar erişemez. Zemin kolay temizlenebilir ve çocuklar için uygundu.*

** Pencereelerde kilit sistemi yoktu. Stor perdelerin kordonları vardı. Sınıf içerisindeki dijital tahtanın kabloları için koruma yoktu. Sınıfta öğretmen masası vardı ve köşeleri sivri idi. Çocukların rahat edeceği bir alan yoktu oyun oynarken alan dar olduğu için çarpıp düşme yaralanmalar çok olabilir*

**Kaloriferlerde koruma yoktu. Yangın tüpü çocukların ulaşabileceği yerdeydi. Hiçbir dolabın kapağı yoktu. Kapı girişi güvenliydi. Etrafta açıkta çok eşya, oyuncak vb. Şeyler vardı bunları çocuklar üstlerime düşürebilirlerdi.*

Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun iç mekân-dış mekân özellikleri açısından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun iç mekân-dış mekân özellikleri açısından görüşleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo-3. Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun iç mekân-dış mekân özellikleri açısından görüşlerinin dağılımı

| Görüşler | n | f |
|------------------|--|---|
| İç mekân | | |
| Yeterli | Ahşap malzeme, ilgi alanları, dijital malzeme, öğretici | 8 |
| Yetersiz | resimler, | 3 |
| Dış mekân | Sınıflar küçük, koridor dar, malzemeler düzensiz, | |
| Yeterli | | 6 |
| Yetersiz | Evcil hayvan, Sera, Kum havuzu, Tırmanma barı, Doğal zemin | 5 |
| | Park yok, bahçe küçük, bahçe yok | |

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları iç mekân-dış mekân koşulları açısından görüşlerinin dağılımında, kurumların büyük çoğunluğunu iç mekân koşulları açısından yeterli bulurken, az bir kısmını yetersiz bulmuşlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları dış mekân koşulları açısından görüşlerinin dağılımında kurumların çoğunluğu dış mekân koşulları açısından yeterli bulurken, bazı kurumların dış mekân koşullarının (bahçe yok, park yok, zemin kötü vb) yetersiz olduğu görülmüştür. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

İç mekâna yönelik görüşler

**İki katlıydı. Ahşap ve iç içe geçirilemeyen sandalyeler kullanılıyordu. Çoğunlukla ahşap eşyalar kullanılıyordu. Okuma alanı mevcuttu. Hem dijital hem normal tahta bulunuyordu. Duvarlarda çocukların ilgisini çekebilecek resimler, öğreticiler vardı fakat göz yorucu değildi. Kız ve erkek tuvaletleri ayrıydı*

** Lavabolar sınıflara ortak yakınlıkta. Sınıf içi dolaplar duvara montajlı. Sınıftaki masalar çocukların boyuna göre. Materyaller çocukların ulaşabileceği yükseklikte. Montajlarını asmak için vestiyer bulunmakta.*

**Geniş ve rahat bir okul çocukların hareketini sınırlandırmıyor. Vestiyer alanı çok fazla çocuklara hitap etmiyor biraz daha süslü olabilirdi. Sınıflar, yemekhane ve tuvaletler ise çocuklara uygun süslenmiştir.*

** Yemek yeme yeri ayrı bir yerdedir. Tuvaletler çocuklara göre ayarlanmıştır. Sınıf çocuklar için yeteri kadar büyüktür. Tek kat halinde tasarlanmıştır. Pencereleer çocukların görebileceği yerdedir.*

** İç mekân beklenilenden küçük. İki sınıf mevcut karşılıklı. Yemekhanede küçük. Lavabolar hemen sınıfın yanında. Girişte ayakkabılık mevcuttu*

** Çok dar. Masalar iç içe geçmiş. Sınıf içerisinde düzensiz, gereksiz eşya var.*

Dış mekâna yönelik görüşler

** Okul dışı çocukların dikkatini çekebilecek şekilde süslenmiştir. Bahçesi çocukların rahat oynayabileceği şekilde büyüklüktedir. Pencereleerde parmaklık bulunmuyor ve çocukların boyuna uygun. Çocuklar dışarıyı rahat bir şekilde görebiliyor.*

** Horoz kümesi, tavşan, köpek, kedi kulübeleri vardı. Kış bahçesi vardı (çiçek vb). Veli bekleme yerleri vardı. Oyun parkı vardı. Tırmanma alanı vardı.*

** Çocuklar için oyun parkı vardır. Zemini kauçuktur. Park çevrilmiştir. Eşyaların malzemesi plastiktir. Bahçe kısmı vardır*

** İşlek yerlere yakın fakat sakin ve ağaçlık bir mekânda bulunuyordu. Bahçesinde oyun alanları mevcuttu. Bahçede etkinlik için masa ve sandalyeler mevcuttu. Bahçede hayvanlar vardı.*

**Dış mekân olarak okulun girişleri merdivenliydi ve yüksekti çocuklar için pek olumlu bir durum değildi. Okulun dış bahçesinde çocukların oynayabileceği geniş bir alan vardı. Koşup eğlenebileceği rahatça bir alan vardı. Eğlenmeleri için oluşturulmuş bir park vardı*

Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun eğitim özellikleri açısından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun eğitim özellikleri açısından görüşleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo-4. Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun eğitim özellikleri açısından görüşlerinin dağılımı

| Eğitim | n | f |
|---------|---|---|
| Yeterli | Eğitici materyal, İlgi alanları, açık hava etkinlikleri, doğal malzeme, dinleme alanı, ek dersler, programa uygun akış, | 9 |
| Diğer | | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları eğitim özellikleri açısından görüşlerinin dağılımında, kurumların büyük çoğunluğunu eğitim özellikleri açısından yeterli bulurken, az bir kısmını sıradan, yetersiz bulmuşlardır. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

**Sınıf sayısı çok fazla ve sınıflardaki çocuk sayıları da az bulunuyor bu şekilde çocuklar daha rahat eğitim alabiliyorlar. Ek ders olarak İngilizce ve drama eğitimi alıyorlar. Çocuklar hava durumu nasıl olursa olsun parka çıkarılıp oyunlar ve etkinlikler yaptırılıyor.*

**Eğitim açısından çocuklar için bir sürü oyuncak vardı ve oyuncaklar eğiticiydi. Yöresel oyuncaklar vardı tahtadan ahşaptan oyuncaklar. Aynı zamanda çocukların kendileri için dinlenme köşeleri vardı. Bir de çocuklar için yazı yazabilecekleri bir tahta resim çizebilecekleri bir tahta vardı. Çocuklara 3 Ana renkten temalar oluşturulmuştu*

**Eğitim açısından yeterli etkinlikler yapılıyor. Çocukların gelişimi yeteri düzeyde destekleniyor. Çocukların zihinsel gelişimine katkı sağlayacak materyaller bulunuyor. Çocukların el becerileri destekleniyor. Çocukların bedensel gelişiminde de yeteri kadar destek veriyor*

Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun afetlere hazırlık açısından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun afetlere hazırlık açısından görüşleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo-5. Üniversite öğrencilerinin inceledikleri okul öncesi kurumun afetlere hazırlık açısından görüşlerinin dağılımı

| Afetlere Hazırlık | n | f |
|-------------------|---|---|
| Güvenli | Yangın tüpü, Yangın merdiveni, Acil çıkış, yangın dedektörü var, dolaplar sabitlenmiş, tek katlı, tatbikat yapılıyor, öğretmenler ilk yardım eğitimi almış, ilk yardım kiti var, deprem çantası var | 9 |
| Güvenli değil | Dolaplar sabitlenmemiş, yangın tüpü yok | 2 |

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları afetlere hazırlık açısından görüşlerinin dağılımında, kurumların çoğunluğunu afetlere hazırlık açısından yeterli bulurken, bir kısmını yetersiz bulmuşlardır. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

* *Sık olamamakla birlikte deprem ve yangın tatbikatı yapılmaktadır*

**Yangın tüpü vardı. İlk yardım kiti vardı. Sınıflarda yangın dedektörü vardı. Herhangi bir afette bütün okulu rahatlıkla bahçede bulunabilir. Okul 2 katlı da olsa Yangın Merdiveni bulunuyordu. İlk yardım çantası bulunmaktaydı. Deprem için çantaları vardı.*

* *Yangın tüpü bulunuyordu. Acil çıkış bulunuyordu. Doğalgaz, elektrik sistemi güvenliydi. Depreme karşı kontrolleri yapılmıştı. Öğretmenler ilk yardım eğitimi almış kişilerdi.*

Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre okul öncesi ideal mekân özellikleri nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre okul öncesi ideal mekân özellikleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-6. Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre okul öncesi ideal mekân özellikleri açısından görüşlerinin dağılımı

| İdeal mekân | n | f |
|-------------|---|---|
| İç mekân | Oyun odası, Kapaklı dolap, Çocuk boyu, Çocuğa özel dolap, Resim, ilgi alanları, | 6 |
| Dış mekân | Resim, Evcil hayvan, Sera, Kum havuzu, Tırmanma barı, Doğal zemin, geniş bahçe, park, | 3 |
| Diğer | Afetlere hazır olma, demokratik eğitim, ulaşımı rahat | 2 |

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre ideal okul öncesi kurumun özelliklerine yönelik görüşleri; kurumların iç mekân olarak oyun odası olmalı, kapaklı dolap olmalı, çocuk boyuna göre düzenlenmeli, çocuğa özel dolap olmalı, eğitici resimler olmalı, ilgi alanlarına yönelik düzenlemelere sahip olmalı, dış mekan olarak eğitici ve eğlenceli resimler olmalı, evcil hayvan, sera, kum havuzu, tırmanma barı, doğal zemin, geniş bahçe, park olmalı ve ideal okul öncesi kurum afetlere hazır olmalı, demokratik eğitim olmalı, ulaşımı rahat olmalı şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda bazı değerlendirici görüşlerine yer verilmiştir.

* *Konutlara yakın, çocukların ulaşımı için. Tek katlı geniş bir bahçe üzerine yapılmış olması. Sınıflar, çocukların rahat hareket edebileceği büyüklükte olmalı. Sanat Merkezi, Dramatik*

Oyun Merkezi, Müzik merkezi vb. merkezler her sınıfta olurdu. Horoz, tavşan, kedi, köpek besleme; Tarla ekim alanı, Kış Bahçesi gibi alanlar olması gerekir.

**Bahçesi olmalı. (Yeşil alan). Park olmalı. Sınıflar geniş olmalı. Pencereleer çocuklar için uygun olmalı. Sınıfta sivri kenarlar bulunmamalı.*

**İdeal bir okul öncesi kurumu öncelikle afetlere hazırlıklı olmalı. Daha sonra içinin güvenilir yerlerinin zeminin kaymaması gerekir. Çocuklar için tehlike oluşturabilecek sivri uçlar masa köşeleri tahta köşeleri olmamalı. Camlar çocuklarla aynı hizada olmalı. Peteklerin etrafı kapatılmalı çocuklar çarpmasın diye*

**Çocuklara yönelik fakat çocukların odağını dağıtacak unsurlar bulunmamalı. Eğitimciler seçilirken akademik başarıdan önce kişilik olarak ele alınmalı. Okulda yapılan temizlik vb. gibi işlerde çocuklara da sorumluluk verilmeli. Hem disiplinli fakat bir o kadar da çocuğun eğleneceği bir ortam olmalı. Çocuğa disiplin bilinci baskıcı değil doğru bir şekilde öğretilmeli. Çocukların yeni ilgi alanları keşfedebileceği, yeteneklerini ortaya çıkardığı bir eğitim sistemi uygulanmalı.*

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin okul öncesi mekân özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; sağlık-hijyen, güvenlik, iç-dış mekân özellikleri, eğitim, afetlere hazırlık ve ideal okul öncesi kurum özellikleri başlıklarında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

**Sağlık-hijyen özellikleri ele alındığında, kurumların büyük çoğunluğunun yeteli olduğu az bir kısmının ise yetersiz olduğu bulunmuştur. İncelenen kurumlarda; cinsiyetlere göre ayrılmış tuvaletlere sahip olduğu, kapısının olduğu, dış fırçalık, kâğıt havlu, sabun olduğu; sınıflarda yerlerin, masa üstünün temiz olduğu, havalandırılmış olduğu, galoş kullanıldığı; revir olmasa da termometre, ilkyardım kiti olduğu, yemekhanenin temiz, çöpler ayrıştırıldığı tespit edilmiştir.*

**Güvenlik özellikleri ele alındığında, sıklıkla prizlerin yukarıda olduğu, vestiyerlerin çocuk boyunda olduğu ve iç zeminde dolapların sabitlendiği, pencerelerde güvenlik, kaloriferlerde paravanın daha az olduğu, duvarlarda çarpma ve yaralanmalara karşı sünger zeminin ve kapılarda güvenlik aparatının çok az kurumda yer aldığı tespit edilmiştir. Sezer (2018), 60 okul öncesi kurumu inceleyerek yaptığı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının sağlık-hijyen özellikleri ele alındığında, sıklıkla prizlerin yukarıda olduğu ve yarısının kapalı olduğu, çoğunlukla deprem ve yıkılma riskine karşı dolapların sabitlendiği, dolapların masalara göre*

daha çok sivri unsur barındırdığı, sıklıkla pencerelerde güvenlik, merdivenlerde korkuluk ve file olduğu fakat kaloriferlerde paravanın daha az olduğu, duvarlarda çarpma ve yaralanmalara karşı sünger zeminin ve kapılarda güvenlik aparatının çok az kurumda yer aldığı buna rağmen yangın tüpünün neredeyse hepsinde olduğu, yangın merdivenine çoğunun sahip olduğu ama merdiven kapısının çok az kurumda açık bırakıldığını tespit etmiştir.

*İç mekân özellikleri ele alındığında sıklıkla ikiden çok sınıfa, oyun ve yemek odasına sahip oldukları, cinsiyetlere göre ayrılmış tuvaletlere sahip olduğu, sınıf içinde kapaklı dolap tercih edildiği, çocuk boyunda tasarımlar ve bireysel dolap uygulamaların olduğu, resimlerin kullanıldığı ve açıkta malzeme bırakılmadığı; dış mekanda, çoğunlukla resimlerin olduğu, evcil hayvan, sera, kum havuzu ve tırmanma barı gibi doğal öğrenmeyi destekleyici malzemelerin bulunduğu ve doğal zemin malzemelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının mekan özelliklerinin ele alındığı çalışmada, iç mekanda çoğunlukla oyun odasının olduğu, uyku odasına az rastlandığı, sınıf içinde kapaklı dolap tercih edildiği, çocuk boyunda tasarımlar ve bireysel dolap uygulamaların olduğu, resimlerin kullanıldığı ve açıkta malzeme bırakılmadığı; dış mekanda, çoğunlukla resimlerin olduğu, evcil hayvan, sera, kum havuzu ve tırmanma barı gibi doğal öğrenmeyi destekleyici malzemelerin bulunmadığı ve doğal zemin malzemelerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir (Sezer, 2018). Yaratıcılığa dayalı, zengin uyarıcılar içeren dış mekân oyun alanlarının çocukların mevcut potansiyellerini ve sınırlarını keşfetmelerinde, kendilerini tanımalarında, diğer çocuklarla iletişime geçmelerinde olanak sağladığı bilinmektedir (Çukur, 2011). Ülkemizdeki okul öncesi kurum binaları ile ilgili yapılan araştırmalarda bu binaların çoğunun bu amaçla tasarlanmadığı, tek ya da iki katlı konutların okul öncesi kurum binasına dönüştürüldüğü görülmektedir. Okul öncesi kurum olarak tasarlanan binaların ise dış mekanlarının büyüklük ve tasarım açısından yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Duymuş, 2016). Erbil Kaya ve diğerleri (2024) yaptıkları araştırma kapsamında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili 2010-2023 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yayımlanan makaleleri incelemiş; yurtiçinde 60, yurtdışında 102 olmak üzere toplam 162 makaleye ulaşmıştır. Araştırmaya göre, okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin yurtdışında daha fazla sayıda çalışma olduğu, 16 çalışma ile ABD ilk sırada olduğu; Amerika'da eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması yönelik çalışmaların (çatı yönetmelik ve standartlar vb) çalışıldığı vurgulanmaktadır (Albuquerque Public Schools, 2021; Design Standards Department, 2012; NAEYC, 2019; Michigan Department of Education, 2022; U.S. General Services Administration, 2003). Yapılan araştırmaların katılımcıları incelendiğinde ise yurtdışında ağırlıklı olarak çocuklarla çalışıldığı, Türkiye'de ise katılımcısı çocuklar olan araştırmaların yurtdışı çalışmalarına göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yurtdışında

çocuklarla yapılan çalışmalarda; harita, çizim, fotoğraf, video gibi pek çok farklı veri toplama tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

*Eğitim özellikleri ele alındığında, çoğunlukla kurumların yeterli olduğu, materyal ve oyuncakların olduğu, ilgi alanlarının bulunduğu, drama, İngilizce gibi derslerinin olduğu, eğitici resimlerin kullanıldığı ve programa uygun akışın olduğu tespit edilmiştir. İç ve dış mekânlarda kullanılan renklerin, resimlerin, öğrencileri pozitif yönde geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007).

*Afetlere hazırlık özellikleri ele alındığında, sıklıkla prizlerin yukarıda olduğu ve yarısının kapalı olduğu, çoğunlukla deprem ve yıkılma riskine karşı dolapların sabitlendiği, dolapların masalara göre daha çok sivri unsur barındırdığı, sıklıkla pencerelerde güvenlik, merdivenlerde korkuluk ve file olduğu fakat kaloriferlerde paravanın daha az olduğu, çok az kurum hariç yangın tüpünün bulunduğu, yangın dedektörü ve termometrenin bulunduğu, öğretmenlerin ilk yardım eğitimi aldıkları, ilk yardım kiti ve deprem çantasının bulunduğu tespit edilmiştir.

* Üniversite öğrencilerinin okul öncesi ideal mekân özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; kurumların iç mekân olarak yeterli genişlikte oyun odasına sahip olması, sınıf içinde kapaklı dolap tercih edilmesi, tüm kurum içerisinde çocuk boyuna uygun düzenlemelerin yapılması, çocuğa özel dolap sağlanması, gelişimi destekleyici eğitici resimlerin olması, çocukların ilgi alanlarına göre sınıf içi merkez ve düzenlemelere yer verilmesi şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekânlarda eğitici ve eğlenceli resimlere yer verilmesi, evcil hayvan, sera, kum havuzu, tırmanma barı, doğal zemin, geniş bahçe, park olması ve okul öncesi ideal mekanların muhakkak afetlere hazır olması, ulaşımı rahat olması ve okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli ve mesleğe uygun kişilik yapısında eğitimcilerin olması, çocuklara sorumluluk bilinci sağlamaya yönelik ve pozitif disiplin odaklı demokratik eğitim uygulanması şeklinde görüşler tespit edilmiştir.

Öneriler

Okul öncesi mekanlarının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlere göre;

*Okul öncesi mekanlar çocukların güvenliğini sağlayacak şekilde düzenlenmeli, güvenlik açısından risk içermemeli, keskin köşelerden arındırılmış mobilyalar, zeminde kaymaz malzeme kullanımı ve uygun yükseklikte mobilyaların tercih edilmeli.

*Çocukların psikolojik durumları ve öğrenme süreçleri üzerinde resimler ve renklerin kullanımı etkilidir. Estetik düzenlemeler çocukların yaratıcılığını teşvik edecek şekilde yapılmalıdır.

*Okul öncesi mekanlar esnek ve çok amaçlı kullanıma uygun olmalıdır. Mobilyalar taşınabilir ve yeniden düzenlenebilir olmalı, mekân düzenlemeleri, çocukların farklı öğrenme stillerine uygun ortamlar sunmalıdır.

*Çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimi açısından doğal ışık, hava sirkülasyonu ve doğayla etkileşimi önemlidir. Doğal ışığın çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. Açık hava etkinliklerine uygun alanların bulunmalı, çocukların doğayla bağ kurması desteklenmelidir.

Sonraki araştırmalara öneriler;

*Yapılacak yeni çalışmalarda üniversite öğrencileri yerine okul öncesinde öğretmen, veli, idareci ve öğrenci görüşlerine yer verilen çalışmalar yapılabilir. Okul öncesinde öğrenci görüşlerine yer verilen çalışmalarda resim vb kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

*Katılımcıların görüşleri arasında yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre farklılıklara yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları. İstanbul: YAPA Yayınları, 28-49.
- Araújo-Martins, J., Carreiro Martins, P., Viegas, J., Aelenei, D., Cano, M M., ve Teixeira, J. P. (2014). Environment and Health in Children Day Care Centres (ENVIRH)–Study rationale and protocol: Revista portuguesa de pneumologia.
- Boztepe, H. (2015). Anne ve çocuk sağlığı; Okul öncesi kurumlarda güvenli çevre, Hedef Yayıncılık: Ankara.
- Canbeldek, M., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 792-809.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi, Edam yayınları: İstanbul.
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekân Tasarımı Sdü Orman Fakültesi Dergisi / Sdu Faculty Of Forestry Journal, 12: 71-76 74
- Duymuş, H. (2016). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yapısal ve Dış Mekân Tasarımı, Karahan Kitabevi, Adana.

- Erbil Kaya, Ö. M., Akçay Malçok, B. ve Akgün, Ö. (2024). Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin 2010-2023 aralığındaki makale çalışmalarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 320-336.
- Güleş, F., Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* sayı: 30, S. 129-138
- Işık, H. (2004). Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme (s.164). *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: MEB yayınları.
- Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *The Journal of International Social Research* Cilt: 7 Sayı: 31 Volume: 7 Issue: 31 www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581
- Leong, Deborah J. (2017). *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, Çeviri Ed. Gelengül Haktanır, Anı Yayıncılık: Ankara
- Mehlig, A ve Mehlig M. (2009). *Playground Design: Safety Perspective. Keep Kids Active–International Workshop*, Ankara, *Book of Abstracts*, pp.90-93.
- Memduhoğlu, H. B., ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- MEB. (2012). Okul öncesi Eğitim Nedir? Ankara: MEB Yayını. Erişim Tarihi:17.07.2014. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.htm
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellik ve Personel*. Erişim Tarihi: 18.07. 2014, Ankara
- Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and validity studies. *Environment and Behavior*, 39(4), 483-510.
- McClure, M. (2011). *Designing Spaces for Early Childhood Development*. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 225-239.
- OÖKSY. (2012). *Özel Eğitim Anaokulunda Bulunması Gereken Bölümler*. Madde 15 ve 18, Ankara: MEB Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Sezer, H. N. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sahip Oldukları Fiziksel Mekân Koşullarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 9. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, *Tammetin Bidiriler Kitabı*, Shf; 58-69. <https://turkcess.net/arsiv/turkcess-2018/>

- Sezer, H. N. (2019). Türkiye’de Okul Öncesi Mimarisi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, ISPC2019 Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansı, Tam metin Bidiriler Kitabı, Shf; 72-83.
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=lhucEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA122&dq=ISPC+2019+B%C4%B0LD%C4%B0R%C4%B0LER+K%C4%B0TABI&ots=ckCWF8nu85&sig=nfVNQsxYj6jJctHi9eyfayzKm-8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Wood, L. & Martin, K. (2010). What makes a good play area for children?. Centre for the Built Environment and Health, The University of Western Australia. Erişim Tarihi: 10.07.2014.
http://www.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0011/1857467/What-makes-a-good-play-area-literature-summaryfeb2011.pdf

Üniversite Öğrencilerinin "That Sugar Film" Belgeseline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Halime Nur SEZER¹

Öz

"That Sugar Film" belgeseli, modern beslenme alışkanlıklarındaki şeker tüketiminin sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini araştıran bir medya yapımıdır. Avustralyalı yönetmen Damon Gameau, belgeselin merkezinde yer alan kişisel deneyimi aracılığıyla, şekerin diyetlerde ne kadar yaygın ve gizli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır. Gameau, 60 gün boyunca gizli şeker içeren yiyecekler tüketerek, bu süreçte vücudundaki biyolojik ve psikolojik değişimleri gözlemler. Deney, kilo artışı, karaciğer yağlanması, ruh hali değişiklikleri ve enerji seviyelerinde dalgalanmalar gibi olumsuz etkilerle sonuçlanmaktadır. Belgesel bireylerin günlük şeker tüketimi konusunda bilinçlenmesini sağlamak ve daha sağlıklı beslenme alışkanlıklarının benimsenmesine yönelik önemli bir toplumsal farkındalık yaratma amacındadır. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin "That Sugar Film" belgeseline yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan "Üniversite Öğrencilerinin "That Sugar Film" Belgeseline Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu" kullanılmıştır. Formun içeriğinde öğrencilerin belgeselde öğrendikleri ve önemli gördükleri konulardan birini yazmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesine devam eden kırk sekiz üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler "That Sugar Film" belgeselini izledikten sonra dijital ortamda hazırlanan formu doldurmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şekerin bağımlılık yapma özelliğine vurgu yaptıkları, kalori hesabı, işlenmiş sağlıklı besinlerle kilo alınabileceği, sağlığın bozulabileceği, şekerin bedensel, ruhsal ve zihinsel sağlık üzerinde olumsuz etkilere sahip olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite Öğrencisi, That Sugar Film, Şeker, Medya, Belgesel Analiz

Giriş

Beslenme sağlığın korunmasında ve hastalıkların önlenmesinde önemli faktörlerden biridir. Günümüzde yaşam koşulları nedeniyle beslenme değeri düşük olan yiyeceklere kolay ulaşabilme sağlıksız beslenmeye neden olmaktadır. Özellikle doymuş yağ, şeker ve tuz içeriği yüksek, posa ve bazı vitamin ve mineraller açısından yetersiz olan bu ürünlerin erişimindeki artış bu ürünlerin tüketimlerini artırmıştır. Sağlıksız beslenen bireylerin sayısında görülen hızlı artış toplumda obezite ve beslenmeye bağlı hastalıkların görülme sıklığını artırmıştır.

Şeker; ticari olarak şeker pancarı, şeker kamışı veya nişastalı tahıllardan elde edilen bir bileşiktir. Günlük diyetle tüketilen toplam şeker miktarını besinlerin doğal olarak yapısında bulunan ve besinlerin işlenmesi sırasında ilave edilen (eklenen şeker) şeker oluşturur. Şeker; besinlere ve içeceklere tat vermek, dayanıklılığını/ raf ömrünü artırmak, yapısını ve kıvamını sağlamak amacıyla eklenmektedir.

Şeker ve şekerli yiyeceklerin fazla miktarda tüketimi, fazla ve gereksiz enerji alımına, vücut ağırlığının artmasına (şişmanlığa) ve besleyici değeri yüksek olan diğer yiyeceklerin tüketiminin de azalmasına neden olur. Bunun yanı sıra fazla şeker tüketimi metabolik sendrom, kalp-damar hastalıkları, diyabet, hipertansiyon ve böbrek hastalıkları riski ile ilişkili olduğundan tüketimlerinin azaltılması önem taşır.

Sağlığın temel belirleyicilerinden biri olan beslenme vücudun enerji ve besin öğeleri ihtiyacını karşılamak için gerekli besinlerin yeterli ve dengeli bir biçimde tüketilmesidir. Yeterli ve dengeli beslenme aynı zamanda sağlıklı beslenme olarak da tanımlanmaktadır. Sağlıklı beslenmede vücudumuza günlük alınması gereken dört besin grubu bulunmaktadır. Bunlar; süt ve süt ürünleri, et-yumurta-kuru baklagil, sebze-meyve, ekmek ve tahıl grubudur. Sağlıklı beslenme için bireylerin cinsiyet, vücut ağırlığı, fiziksel aktivite düzeyi, hastalık durumu ile gebelik, laktasyon, bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri gibi farklı yaşam dönemleri göz önünde bulundurularak her besin grubundaki besinlerden her gün yeterli miktarda tüketilmesi gerekmektedir.

Bireylerin sağlığa etki eden davranışları ve bunların sonuçlarını olumlu yönde değiştirebilecek bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi davranışa dönüştürmesi sağlık okuryazarlığı olarak bilinmektedir. Benzer olarak beslenme okuryazarlığı da bireylerin temel beslenme bilgilerini öğrenmelerini, uygulamalarını ve beslenme ile ilgili bilinçli kararlar vermelerini sağlayan süreçlerdir. Beslenme okuryazarı olmak; besin öğeleri ve besin grupları ile ilgili bilgileri anlamayı, besin etiketi okumayı ve porsiyon kontrolüne dikkat etme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Sağlıklı besin seçimi yapabilmek ve sağlıklı beslenebilmek bu beceriler ile mümkün olmaktadır.

Son yıllarda, beslenme alışkanlıklarının bireylerin genel sağlığı üzerindeki etkileri giderek daha fazla tartışılmaktadır. Özellikle işlenmiş gıdalarda gizli şekerin bulunması ve bunun sağlık üzerindeki olumsuz etkileri, toplumun farklı kesimlerinde endişelere yol açmaktadır. Bu bağlamda, şeker tüketiminin sağlık üzerindeki etkilerini ele alan ve geniş bir kitle tarafından izlenen *That Sugar Film* (2014) belgeseli, şeker tüketimi konusunda farkındalık yaratmayı amaçlayan önemli bir yapımlar olarak öne çıkmaktadır. Belgeselde, şekerin sadece tatlı gıdalarda değil, sağlıklı olarak kabul edilen birçok işlenmiş gıdada da gizli bir şekilde bulunduğu vurgulanmakta ve bu durumun bireyler üzerindeki potansiyel zararları gözler önüne serilmektedir.

"That Sugar Film", Avustralyalı aktör ve yönetmen Damon Gameau'nun yönettiği, modern diyetlerdeki gizli şeker tüketiminin sağlık üzerindeki etkilerini inceleyen bir belgeseldir. 2014 yılında yayımlanan bu belgesel, bireylerin farkında olmadan diyetlerinde ne kadar fazla şeker tükettiklerine dikkat çekmek ve şekerin potansiyel zararları konusunda toplumu bilinçlendirmeyi amaçlar.

Belgeselin ana teması, görünüşte "sağlıklı" olarak etiketlenen yiyecek ve içeceklerin aslında büyük miktarda şeker içerdiğini ortaya koymaktır. Gameau, bu durumun sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini göstermek amacıyla 60 gün boyunca günlük diyetine aşırı miktarda gizli şeker eklemeyi kabul eder. Önemli bir detay, bu sürede şeker alımını geleneksel tatlılar ya da gazlı içeceklerle değil, "sağlıklı" olarak pazarlanan yiyecekler yoluyla gerçekleştirmesidir. Bu diyet sürecinde, Gameau'nun vücudunda önemli değişiklikler gözlemlenir; kilo alımı, karaciğer yağlanması, ruh hali değişiklikleri ve enerji düzeylerinde dalgalanmalar gibi birçok sağlık problemi ortaya çıkar.

Belgesel, Gameau'nun bu deneyimlerini ele alırken, aynı zamanda uzman görüşlerine de yer verir. Diyetisyenler, beslenme uzmanları ve sağlık bilimcileri aracılığıyla şeker tüketiminin insan sağlığı üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenir. Özellikle yüksek şeker tüketimi ile obezite, tip 2 diyabet, kalp hastalıkları ve diğer kronik hastalıklar arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.

Belgeselde ayrıca şeker endüstrisinin, tıpkı geçmişte tütün endüstrisinin yaptığı gibi, halkın şekerin zararları konusunda bilinçlenmesini engellemeye çalıştığı iddiası dile getirilir. Şekerin yaygın tüketimini teşvik eden ticari stratejiler ve pazarlama yöntemleri, halk sağlığı üzerindeki etkileri açısından eleştirel bir perspektifle tartışılır.

"*That Sugar Film*", modern beslenme alışkanlıklarının sağlığı nasıl etkilediği konusunda güçlü bir bilinç oluşturmayı amaçlayan bir medya ürünüdür. Gameau'nun kişisel deneyimi üzerinden somut bir perspektif sunarak, şeker tüketimine dair toplumsal farkındalığı artırmayı ve daha sağlıklı beslenme alışkanlıklarının benimsenmesine yönelik önemli bir tartışma başlatmayı hedefler.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin *That Sugar Film* belgeseline yönelik görüşlerini incelemektir. Üniversite öğrencileri, genellikle yoğun ders ve sosyal yaşamları nedeniyle hızlı ve pratik beslenme alışkanlıklarına sahip bir grup olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, işlenmiş gıdalara olan yönelimi artırmakta ve şeker tüketiminde farkında olmadan aşırıya kaçılmasına neden olabilmektedir. Belgeselin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek, genç bireylerin sağlık farkındalığının geliştirilmesine yönelik stratejiler belirlemek açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, tutum ve davranış değişikliklerini ölçmek, doğal şekilde ortaya çıkan olayların etkisini belirlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karataş, 2015). Nitel analiz biçimleri; alan analizi, göstergebilim, söylem analizi, konuşma analizi, etnometodoloji, gömülü kuram çözümlemesi (tematik analiz), anlatı (öykü) çözümlemesi, belge ve metin çözümlemesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada seçilen *That Sugar Film* belgeselinden yola çıkarak göstergebilim analizi kullanılacaktır. Göstergebilim, anlam üzerine kurulan bir bilim dalıdır. Anlam taşıyan her şey göstergebilimin alanına girer. Dil, resim, mimari, afiş, sinema, edebiyat, tiyatro, trafik işaretleri, işaret dili, jestler, alfabe, sağır ve kör alfabeleri, mimikler vs. göstergebilim alanına girmektedir.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada araştırma deseni olarak; bir fenomen ya da belli bir kavramla ilgili deneyimlerin ortak anlamını derinlemesine inceleyen fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni, deneyimlerin özünü, hayatı, olguların arka planında kalan anlamlarını açıklamaya çalışan bir yöntemdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu elverişli örnekleme yoluyla belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesine devam eden kırk sekiz üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan dijital form ile verilere ulaşılmıştır. Öğrenciler belgeseli izledikten sonra dijital ortamda hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin "That Sugar Film" Belgeseline Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu” nu doldurmuştur. Formun içeriğinde; "That Sugar Film" belgeselinde önemli gördüğünüz konular nelerdir? şeklinde açık uçlu soru bulunmaktadır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin belgeselden nasıl etkilendikleri, şeker tüketimine yönelik algılarındaki değişiklikler ve belgeselin sağlık farkındalığı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen dijital veriler derinlemesine analiz edilerek kod kategori ve temalara ulaşılmıştır. Parçadan bütüne tümevarımsal analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yüzde frekans oranlarına ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin "That Sugar Film" belgeseline yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla oluşturulan alt problemler sırasıyla tablolar halinde incelenecektir.

Üniversite öğrencilerinin "That Sugar Film" belgeselinde önemli gördükleri konular nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "That Sugar Film" belgeselinde önemli gördüğünüz konular nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gruplar halinde ele alınarak incelenmiştir.

Tablo1. Üniversite öğrencilerinin "That Sugar Film" belgeselinde önemli gördükleri konuların dağılımı

| Tema | Kategori | n |
|--------------------|------------------------|----|
| Şeker farkındalığı | Şeker, Kalori, Fruktoz | 23 |

| | | |
|---------------------|---|----|
| Sağlık farkındalığı | Karaciğer yağlanması, Ruhsal etkiler, Bağımlılık | 20 |
| Diğer | Belgesele dair | 5 |

Tablo1 incelendiğinde şeker farkındalığı temasında (n:23) şeker, kalori, fruktoz kategorileri oluşmuştur.

Üniversite öğrencilerinin şeker farkındalığı temasında görüşleri nelerdir?

Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu belgeseli izledikten sonra şeker tüketimi konusundaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle işlenmiş gıdalarda yer alan gizli şekerler, kalori farkındalığı, meyve suyu gerçeği ve fruktozun vücuda verdiği zararlar birçok öğrencinin şeker tüketimine yönelik bakış açısını değiştirmiştir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

a. Şeker farkındalığı

- *Şekerin hayatımıza olan zararlarını çok net bir şekilde gördüm
- *Şekerin hayatımızda farklı adları olsa da aynı ad ve aynı zarar bir kandırmacadır
- *Şekerin her ne kadar masum gibi gözükse de öyle olmadığı ve görülmediği kadar zararlarının olduğu
- *Şekerin her şeyde var olduğunu öğrendim
- *Bir insanın vücuduna aldığı şeker sayısı çok fazla
- *Şeker hayat kalitemizi çok hızlı şekilde düşürür

b. Kalori hesaplama

- *Kalori hesabı yaptığı halde daha fazla kilo alması kalori hesabından çok nereden kalori aldığına önemli olması
- *Şekerin kalorisi diğer besinlerin kalorisinden farklı etkileri vardır
- *Kalorinin fazlalığından tüketilen besin kaynağının daha önemli olduğu
- *Sağlıklı beslenirken aldığı kalori (2300) ile şeker ile beslenirken aldığı kalori miktarı eşit
- *Kalorinin önemli olmadığını asıl önemli olan neyden ne kadar kalori aldığımız
- *Kalori değil, kalorinin nereden geldiği/kaynağı daha önemli
- *Önemli olanın kalori miktarı değil o kalori miktarında ne kadar şeker olduğu

c. Fruktoz meyve şekeri

*Meyvelerin doğasına uygun yemek yerine sularını sıkarak zararını vücudumuza almamız

*Şekerin her ne kadar masum gibi gözükse de öyle olmadığı ve görülmediği kadar zararlarının olduğu

*Şeker ailesinde, şekerin içerisinde bulunan *früktöz*, tat verir. Früktözün vücutta zor işlenmesine rağmen işlenmiş birçok gıda da yememiz gerekenden fazla olması benim önemli gördüğüm bir noktaydı

*Meyve sularının aslında masum olmadığını öğrendim

*Fruktoz yağ yapar ve vücuttan atılması zordur

Bu tür görüşler, belgeselin genç bireyler üzerindeki eğitici rolünü ve farkındalık yaratma potansiyelini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin sağlık farkındalığı temasında görüşleri nelerdir?

Tablo1 incelendiğinde sağlık farkındalığı temasında (n:20) karaciğer yağlanması, ruhsal etkiler, bağımlılık kategorileri oluşmuştur. Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu belgeseli izledikten sonra şekerin beden ve ruh sağlığına etkileri konusundaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle şekerin vücuda verdiği zararlar karaciğer yağlanması, ruhsal etkiler ve bağımlılık yapıcı etkisine vurgu yapmışlardır. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

a. Karaciğer yağlanması

*60 günde belde 10 cm artış vücutta 8.5 kilo fazlalık *karaciğer yağlanması* insülin direnci başlayabilir siroz olabilir bu felaket

*Damon eski beslenme şekliyle hemen hemen aynı miktarda kalori almasına rağmen şeker hayatındaki çoğu şeyi değiştirdi

*Gizli şekerin insan vücuduna etkisi

*Beyin çok şekerli gıdalar aldığında kan şekeri çok hızlı artar

*Doğal yağlardan elde ettiğimiz kalori ile şekerden elde ettiğimiz aynı olsa bile şekerin sahip olduğu kalori vücudumuzda yağlardan daha farklı işliyor. Karaciğer yağlanması, aşırı kilo gibi sorunlara yağ açıyor

b. Ruhsal psikolojik etkiler

*Şekerli yedikten sonra salgılanan mutluluk hormonunun kısa bir süre içerisinde yerini mutsuzluğa bırakması ve bir süre sonra beynin mutluluk için sürekli şekere bağımlı olması

*Beslenme şeklimizin hem bedenen hem psikolojik olarak tamamen bizi etkileyerek hayat kalitemizi tümüyle değiştirmesi

*Ruhsal boyutta çok etkili olması.

c. Bağımlılık

*Şekerin bağımlılık yaptığı ve birçok sağlığı etkilediği görülüyor

*Şekerin diğer bağımlılık yapıcı maddeler gibi bağımlılık yapması ve zarar vermesi.

Üniversite öğrencilerinin belgesele dair temasında görüşleri nelerdir?

Tablo1 incelendiğinde belgesele dair teması (n:5) oluşmuştur. Üniversite öğrencileri belgeseli izledikten sonra belgeseldeki kahraman üzerinden şekerin etkileri konusundaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle şekerin vücuda verdiği zararlara vurgu yapmışlardır. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Belgesele ait görüşler incelendiğinde;

*Şekerin nasıl üretildiğini, farklı türlerini ve etkilerini anlatan bir belgesel

*Sadece kendimiz için değil gelecek nesil için de çabalamak ve böyle yaparak gerçekten sağlıklı bir dünya düşünebiliriz

*Oradaki adamın aslında yediklerimi işlenmemiş halde göstermesi ham halde ne kadar fazla tükettiğimiz gösterip farkındalık yarattığını düşünüyorum

*Şekerin alımının vücutta bu kadar değişim yaratacağını bilmiyordum. Bunu öğrenmek benim için çok önemliydi.

*Başroldeki Damon insanlara gündelik beslenme tarzlarının aslında çok yanlış olduğunu aldığımız kalorinin ne kadar olduğu kadar nasıl olduğunun da önemli olduğunu ve böyle beslenmenin 2 ayda verebileceği zararı izleyiciye kendi vücudu üzerinde ulaştırıyor.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin *That Sugar Film* belgeseline yönelik görüşleri incelenmiştir. Belgeselin öğrenciler üzerinde şeker farkındalığı ve sağlık farkındalığı gibi iki önemli alanda farkındalık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu belgesel sayesinde şeker tüketimi konusunda bilgi açıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Belgeselin medya ve eğlence araçlarının sağlık eğitimi üzerindeki rolüne dair önemli bir örnek teşkil ettiği görülmüştür. Öğrencilerin belgeseli izledikten sonra şeker tüketimine yönelik beslenme alışkanlıklarını gözden geçirme eğilimi göstermeleri, yiyecek tercihlerini yeniden gözden geçirme, besin etiketi okuma ve sağlıklı besin seçimi yapabilmek gibi somut davranışlar

sergilemesi beslenme okuryazarı olmanın bir gereğidir. Araştırma kapsamında öğrenci görüşlerinde davranışa yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Davranış değişikliği uzun süreli bir çalışmayı gerektirmektedir. Her ne kadar *That Sugar Film* belgeseli hem hazırlanış hem içerik ve akış yönünden etkileyici bir yapıya olsa da kısa sürede davranış değişikliklerine neden olmamıştır.

Üniversite öğrencileri belgeselden nasıl etkilenmiştir?

Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu belgeseli izledikten sonra şeker tüketimi konusundaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle işlenmiş gıdalarda yer alan gizli şekerler, kalori farkındalığı, meyve suyu gerçeği ve fruktozun vücuda verdiği zararlar birçok öğrencinin şeker tüketimine yönelik bakış açısını değiştirmiştir.

Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu belgeseli izledikten sonra şekerin beden ve ruh sağlığına etkileri konusundaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle şekerin vücuda verdiği zararlar karaciğer yağlanması, ruhsal etkiler ve bağımlılık yapıcı etkisine vurgu yapmışlardır.

Sağlık ve beslenme okuryazarlığını desteklemede medya araçları önemli bir etkiye sahiptir. **That Sugar Film* belgeseli ile sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Belgeseli izleyen öğrencilerin şeker tüketimlerini azaltma veya beslenme alışkanlıklarını gözden geçirmeleri ile belgeselin yalnızca bilgi vermekle kalmayıp, izleyiciler üzerinde davranış değişikliği oluşturma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Kalıcı değişiklikler için eğitimler ile desteklenmesi önemlidir.

**That Sugar Film* belgeseli beslenme üzerinde medyanın (belgesel etkisinin) gücünü etkili bir şekilde göstermiştir. Belgeselin içerik ve sunum şekli ilgi çekici ve şekerin zararları konusunda mesaj etkili bir şekilde sunulmaktadır. Belgeselin eğlenceli ve görsel açıdan zengin yapısı konuyu daha anlaşılır ve çekici hale getirmektedir. Bu da medya araçlarının sağlık konularındaki eğitici rollerini güçlendirme potansiyeline işaret etmektedir.

**That Sugar Film* belgeseli ile tüketim alışkanlıklarına eleştirel bakış sağlanmaktadır. Belgesel yalnızca şeker tüketimi değil, genel olarak modern tüketim alışkanlıklarına yönelik eleştirel bir bakış geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Belgesel işlenmiş gıda endüstrisinin tüketicileri nasıl manipüle ettiğine dair önemli bir farkındalık sağlamaktadır. Bu da belgeselin tüketici

davranışlarını daha geniş bir perspektiften eleştiren bir araç olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Öneriler

Genç nesillerde sağlık farkındalığı oluşturmak ve beslenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemek için medya araçlarının nasıl daha etkili kullanılabilceğine dair önemli ipuçları sunan bu çalışmada; belgeseli izleyen üniversite öğrencilerinin tespitleri önemlidir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda farklı medya içeriklerinin sağlık eğitimine katkıları ve bu tür belgesellerin uzun vadeli etkileri daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Gameau, D. (2014). *That Sugar Film*. Madman Entertainment.
- Harris, J. L., Bargh, J. A., & Brownell, K. D. (2009). Priming effects of television food advertising on eating behavior. *Health Psychology*, 28(4), 404-413.
- Lewis, G. (2001). Health-an elusive concept. In H. Macbeth & P. Shetty (Eds.), *Health and Ethnicity* (1st ed., pp. 59-67). London:
- Mann, J., & Truswell, A.S. (2007). *Essentials of human nutrition* (3rd ed., pp. 599). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor & Francis. World Health Organization. (2014). Nutrition. Retrieved March 31, 2014, from <http://www.who.int/topics/nutrition/en/>.
- “Türkiye Beslenme Rehberi (Tüber) 2022” Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Sağlık Bakanlığı Yayın No:1031, Ankara 2022.
- “Türkiye Şeker Tüketimini/Kullanımını Azaltma Rehberi” T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Yayın No:1201, Ankara, 2021.”
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şakir Kocabaş'ın Kavram Çalışmaları

Muhammet Sani ADIGÜZEL¹

Öz

Nevi şahsına münhasır bir münevver olan Şakir Kocabaş, Türkiye ve İngiltere’de kimya alanında yaptığı kariyerin ardından yapay zekâ konusunda yaptığı öncü akademik çalışmalarının yanı sıra bilhassa bilim ve dil felsefesi hakkında kıymetli eserler vermiş, Kur’an-ı Kerim’de geçen kavramların analizine dair kendine özgü bir metot ile yeni bir perspektif sunmuştur. Şakir Kocabaş’ın dil felsefesine dair ilk ve temel çalışması 1984 yılında yayımlanan “İfadelerin Gramatik Ayırımı”dır. Eser aynı yıl Türkiye Yazarlar Birliği tarafından “Düşünce” alanında birincilik ödülüne layık görülmüştür. Yazarın kendi ifadesine göre bu eserde ortaya konulan sınıflandırmalar daha sonraki çalışmalarında da kullanılmıştır. Esas itibarıyla ifadelerin nasıl manalar taşıdığına daha net anlaşılabilmesine yönelik bir bakış açısı geliştiren Kocabaş, Kur’an-ı Kerim’de yer alan bazı temel kavramların incelenmesi kapsamında verdiği eserlerde bu teorik bakış açısının bir bakıma pratik uygulanmasını yapmıştır. Yazar, çeşitli eserlerinde emr”, “hak”, “izn” ve “millet” kavramlarının ve bu kavramlarla ilişkili diğer kavramların Kur’an-ı Kerim’de her bir kullanımının ele alınmasıyla kavramlar arası ilişkiler ve gramerleri üzerinden anlam çerçevelerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, Kocabaş’ın gayesi Kur’an-ı Kerim’in temel kavramların doğru anlaşılması ile günümüz Müslümanlarının bilgi üretimi için sağlıklı bir başlangıç noktası temin etmektir. Bu bildiriye, Şakir Kocabaş’ın hayatı ve eserlerine dair genel bir değerlendirme sunulacak ve akabinde Kur’an-ı Kerim kavramlarına dair çalışmaları ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Şakir Kocabaş, Kavram Çalışmaları, İfadelerin Gramatik Ayırımı, Kur’an ve Kavramlar, Anlam Çerçevesi

Giriş

İsmet Özel'in "Muş'ta Bir Güz İçin Prelüdlar" şiiri "ben güya şiirler yazdığım için mahpusmuşum / mahpus olduğum için şiirler yazarmış Ho amca" (Özel, 1980, 79) mısralarıyla son bulur. Bu mısralar Şakir Kocabaş için de okunabilir ve "Kocabaş yapay zekâ konusunda doktora yaptığı için mi kavram çalışmaları yapmıştır yoksa kavram çalışmaları yaptığı için mi yapay zekâ konulu doktora yapmıştır?" diye sorulabilir.

Ebubekir Koç'a göre bu sorunun cevabı "Yapay zekâ konulu doktora çalışması yaptığı için kavram çalışmaları yapmıştır." şeklindedir:

İlk olarak "Kocabaş, S. (1989). Functional categorization on of knowledge: Applications in modeling seientific researc and discovery. Doctoral Dissertation, Department of Electronic and Electrical Engineering, King's College London, Üniuersity of London." dipnotunun düşüldüğü, "Şakir Kocabaş'ın Yapay Zekâ Çalışmalarının Temeli Olarak Doktora Tezi Bilginin İşlevsel Sınıflandırılması: Bilimsel Araştırma ve Buluşlar Üzerine Uygulamalar" adlı çalışmasında Koç, "Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konuda, doktora tezinin daha sonra yayımlayacağı bazı kitaplarının da temel çerçevesini ihtiva etmesidir." tespitini yaptıktan sonra, "İfadelerin Gramatik Ayırımı" kitabıyla doktora tezinin dördüncü bölümü arasında çok yakın bir ilişki olduğum değerlendirilmesinde bulunur (Koç, 2019, 44). Kocabaş'ın ilk kitabı "İfadelerin Gramatik Ayırımı"nı 1984'te yazdığı (Kocabaş, 1984) ve 1985'te başladığı doktora tezini 1989'da bitirdiği düşünülürse, doktora tezinin değil, doktora tezinden daha önce yayımladığı söz konusu kitabın, doktora tezi de dâhil olmak üzere, daha sonra yayımladığı kitaplara temel çerçeve teşkil ettiği söylenebilir. Yani Kocabaş'ın kavram çalışmaları yapay zekâ konulu doktora çalışmasına başlamasından biraz öncedir. Bu tarihle ilgili olarak kitabın ikinci baskısında da "İlk baskısı 1984 yılında Ekin Yayınları tarafından İstanbul'da yayınlanan bu kitabın ilk nüshası 1969-1984 yılları arasında yaptığımız çalışmalar sonunda ortaya çıktı." şeklinde bir açıklama vardır (Kocabaş, 2013, 5. Elbette muhtevası dikkate alındığında George Orwell'in 1984 adlı romanı da bu çerçevede hatırlanabilir.

Konunun daha iyi anlaşılması için, Koç'un söz konusu çalışmasının yayımlandığı, "Hakkı ve Sabrı Tavsiye Eden Adam: Şakir Kocabaş" adlı armağan kitapta yer alan, "Şakir Kocabaş İçin Bir Bibliyografya Çalışması" yazısının (Mimar Sinan Mühendisler Birliği, 2019) "Kitaplar" bölümüne bakılabilir:

1. İfadelerin Gramatik Ayırımı, İstanbul: Ekin Yayınları, 1984.
2. Foundations of Cumputational Philosophy categorization of expressions according to their uses, tsz.

3. The Qur’anic Concept of Intellect: The Word Aql in the Qur’an, London: The Islamic Philosophical Society, 1987.
4. The Word Constellation Amr in the Qur’an. London: The Islamic Philosophical Society, 1987.
5. Al Ghazali and Ibn Rush on Causality, London: The Islamic Philosophical Society, 1988.
6. İslam’da Bilginin Temelleri, İstanbul: İz Yayıncılık, 1997.
7. Fizik ve Gerçeklik: Bilim Felsefesine Kavramsal Bir Yaklaşım, İstanbul: Küre Yayınları, 2001.
8. Kur’an’da Yaratılış: Uzayların ve Madenlerin Yaratılışı, İstanbul: Pınar Yayınları, 2004.
9. İslâm’da Gerçeklik Kavramı: Kur’an’da Hak Kavramı, İstanbul: Pınar Yayınları, 2004.
10. Anlamlılık Üzerine, İstanbul: Küre Yayınları, 2014

Aynı çalışmanın “Makaleler” bölümünde, onun doktora başlama tarihi olan 1985’ten önce yayımlanan makalelerin yayın tarihlerine bakıldığında, Kocabaş’ın kavram çalışmalarının biraz daha geriye gittiği görülür:

1. “İfadelerin Ayırımı”, Yönelişler II/16, (Eylül 1982): 20-37.
2. “Bilim Kimdir”, Yönelişler II/19, (Kasım 1982): 29-34.
3. “Anlamlılık Üzerine”, Yönelişler III/26, (Kasım 1983): 1-6.
4. “İfadelerin Gruplandırılması”, Yönelişler III/27, (Aralık 1983): 21-31.
5. “Çağımızda ‘Din’ Kavramı Üzerine Düşünceler”, Yönelişler III/28, (Ocak 1984): 4-6.

Kavram Çalışmaları

Bu kısa girişten sonra Şakir Kocabaş’ın kavram çalışmaları üzerinde durulabilir. Fakat daha önce onun adı geçen on kitap ve beş makalesi hakkında bir değerlendirme yapılabilir. Kitaplar ve makaleler arası ilişkiler incelendiğinde bu sayı toplamda altıya, altı Türkçe kitaba düşebilir. Kitapların önsözleri bu ilişkiler hakkında bir fikir verebilir:

“İslam’da Bilginin Temelleri Emr Kitabı’nın “Önsöz”ünde “Bu kitap 1987 yılında yayımlanmış olduğumuz *The Word Constellation Amr in the Qur’an: Foundation of Scientific Thought in Islam* başlıklı kitabın tashih edilip genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır. İngilizce baskısı yayımlandıktan sonra kitabın konusu olan, Kur’an’da birçok açıdan önemli gördüğümüz yedi temel kavram (emr, kadr, izin, sahhar, sultan akl ve ruh) üzerine çalışmalarımız aradan geçen dokuz sene boyunca devam etmiştir.” (Kocabaş, 2015, 7) şeklinde yapılan açıklamadan önce İngilizce yayımlanan kitabın daha sonra genişletilerek Türkçe olarak yeniden yayımlandığı anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili bir başka örnek de makalelerin toplandığı “Anlamlılık Üzerine” kitabından verilebilir: Bu kitapta yer alan makalelerin bazıları; “Bilim Kimdir”, “Anlamlılık

Üzerine”, “Çağımızda “Din” Kavramı Üzerine Düşünceler” ve “Gazâlî ve İbn Rüşd’ün Nedensellik Konusundaki Bazı Görüşleri Hakkında Notlar” başlıklı makaleler sayılabilir ve son sıradaki makale ile “Al Ghazali and Ibn Rush on Causality” adlı İngilizce kitap arasında da bağlantı kurulabilir. Yine “İfadelerin Gruplandırılması” başlıklı makalenin “İfadelerin Gramatik Ayırımı” kitabında “İfadelerin Sınıflandırılması” başlığıyla yer aldığı belirtilebilir

Şakir Kocabaş’ın ilk kitabının yeteri derecede ilgi gördüğü söylenebilir. Kitap Türkiye Yazarlar Birliği tarafından “Düşünce” dalında birincilik ödülüne layık görülmüştür. Necdet Subaşı’nın “Tedâvüldeki Kitaplar” adını verdiği kitabında o yıllarda okuduğu kitaplar arasında “Ne Müfredât’ı ne de Lisânü’l-Arabî şöyle istediğim yerden açıp okuyabilecek bir durumda değildim ama *İfadelerin Gramatik Ayırımı*’nı bilir bilmez okumuş, üzerine ahkâm kesecek bir raddeye ulaşmışım.” (Subaşı, 2019, 84) şeklinde “İfadelerin Gramatik Ayırımı”ndan bahsetmesi de bu kapsamda düşünülebilir.

Yine yazarın kitap yayımlandıktan sonra yazdığı bir yazıda konuyu devam ettirmesi bu ilginin bir tezahürü olarak görülebilir. Bir fikir vermesi açısından yazarın “Politik İfadeler ve Diyalektik Sınıf Üzerine” başlıklı bu yazısına düştüğü “Bu gruba giren ifadeleri, İfadelerin Gramatik Ayırımı adlı kitabımda ele almadım.” şeklindeki dipnot zikredildikten sonra Wittgenstein’den naklen verilen politik ifadenin bilimsel ifade gibi sunulmasına yönelik itiraza yer verilebilir:

“Çağdaş birçok düşünürlerin aksine Avusturyalı felsefeci L. Wittgenstein’in bu ayırımdan haberi olduğunu öğrencilerinden biri olan Rush Rhees ile arasında geçen şu konuşmadan anlıyoruz. R. Rhees anlatıyor:

Bana bir seferinde dedi ki: ‘Marx sadece görmek istediği toplumun tasvirini çizmiştir; hepsi bu. Hâlbuki ben Marx’ın daha önemli bir şey yaptığını düşünüyordum...’

Wittgenstein’in “Marx sadece görmek istediği toplumun tasvirini çizmiştir; hepsi bu.” demekle onun yaptığı çalışmaların en azından büyük bir bölümünün teorik (ve dolayısıyla bilimsel) bir çalışma olmadığını söylemek istiyor.” (Kocabaş, 1986, 84)

İlim ve Sanat dergisi “Kavramlar” özel sayısı çıkarır. Derginin Yayın Müdürü Yusuf Yazar “Kavramaların Kimliği” başlıklı bir yazı yazar. Yazar yazısında Şakir Kocabaş’ın “İfadelerin Gramatik “Ayırımı” kitabından da bahseder. Bahsetme sebebi Kocabaş’ın dergilerinin bir önceki sayısında çıkan “Politik İfadeler ve Diyalektik Sınıf Üzerine” başlıklı yazısıdır. Yazısında bu yazının yazarın “İfadelerin Gramatik Ayırımı” kitabıyla birlikte düşünülmesi

gerektiğini ifade eden Yazar, “Kocabaş’ın özellikle anlatmak istediği şu; bir ifadenin türünü belirleyebilirsiniz eğer, o ifadenin mesajını, mahiyetini, ifade ettiği muhtevayı ve size hazırladığı komploları görebilmeniz ve anlayabilmeniz mümkün olacaktır.” (Yazar, 1986, 14) şeklinde bir değerlendirmede bulunur. Bu sayıda Kocabaş’ın, “Kur’an’da Millet Kavramı” başlıklı, daha sonra yayımlanan kitaplarına almadığı, İngilizce bir yazısı yer almaktadır.

Millet

Şakir Kocabaş, “Kur’an’da Millet Kavramı” başlıklı İngilizce yazının Türkçe “Özet” kısmındaki “Bu yazı, evrenin yapısındaki zenginlik ve harmoninin bir yansıması olan Kur’an’daki kavramsal yapı üzerine yapılması gereken uzun süreli bir çalışmaya başlangıç mahiyetindedir.” (Kocabaş, 1986, 32) cümlesiyle daha sonra yazacağı kavram yazılarına bir göndermede bulunmaktadır. Aslında o buna benzer bir göndermeyi daha önce yine aynı dergide çıkan bir yazısında, “Kulları arasında Allah’tan hakkıyla korkanlar ancak âlimlerdir.” ayetinden, daha doğrusu Fâtır Sûresi 28. ayetin mealinden hareketle yapmıştır: “Bundan şunu öğreniyoruz: Allah’a tam güvenmeli ve onun kelâmını çok ciddiye almalıyız. Bu da hayatımıza açıklık getirecek ve bu da lisanımıza ve bilgimize açıklık, işlerlik getirecektir.” (Kocabaş, 1986, 79)

Kocabaş’ın kavram çalışmalarının temelinde “Allah’a tam güvenmeli ve onun kelâmını çok ciddiye almalıyız.” düşüncesinin bulunduğu söylenebilir. Zaten onun “millet” kavramıyla ilgili çalışmasının başlığının “Kur’an’da Millet Kavramı” oluşu böyle bir düşüncenin tezahürüdür. Onun bugün “millet” kavramının yerine “kavim” ve “ümme” kavramlarının kullanılmasını “kavramsal bozulma” olarak nitelemesi bu bağlamda değerlendirilebilir:

“Kur’an’daki millet bugün gene Kur’an’daki kavim yerine kullanılmaktadır. Böylece, yirminci yüzyılın başlarında doğru bir ifadeyle “Cemiyeti Akvam” (= kavimler topluluğu) olarak isimlendirilen topluluk daha sonra “Birleşmiş Milletler” olarak isimlendirilir hâle gelmiştir. Arap ülkelerinde de ise benzer bir kavramsal bozulma ile Birleşmiş Milletler’e *Ümeme’l-Müttahide* yani “Birleşmiş Ümmetler” denilmektedir.” (Kocabaş, 2004, 13)

Din

Şakir Kocabaş, “Çağımızda “Din” Kavramı Üzerine Düşünceler” başlıklı yazısında, bu kavramın geçtiği iki ayet meali zikreder. Bunlar; “Allah indinde geçerli din İslâm’dır.” (Âl-i İmran 19), ve “De ki. Ey kâfirler! ... Sizin dininiz size, benim dinim bana.” (Kâfirûn 1-6) ayet

mealleridir (Kocabaş, 2014, 64). O, bu ayet meallerinden önce ise, “Veriler” başlığı altında, içinde din kelimesi geçen, bazı örnek cümlelere yer verir:

“Din toplumsal bir nevrozdur.” -S. Freud

“Din halkın afyonudur.” -K. Marx

Kocabaş verdiği bu örneklerden sonra “Hangi din?” sorusunun sorulmasını ister ve böyle yapılması hâlinde de Freud ve Marx “anlamsız sözler” kategorisine girmekten kurtulamaz:

“Din” kelimesinin bugünkü kullanılış tarzı içinde zihin şaşılığına ve körlüğüne yol açan etkisinden kurtulmak istiyorsanız, bu kelimenin içinde geçtiği her cümle üzerinde durun ve sorun:

Hangi din? Ve sormaya devam edin: Materyalizm mi, İdealizm mi, Pozitivizm mi, Budizm mi, Yahudilik mi, Hristiyanlık mı, İslâm mı?

Eğer böyle bir durumda bu soruları sormak aklınıza gelmiyorsa, belki de lisan anlayışınız ve kavram sisteminizde materyalist, idealist ve pozitivistlerin kavram sistemi arasında önemli bir çelişme yok demektir. Bunun sonucu olarak da yukarıda verdiğimiz ilk bölümdeki bazı cümleler gibi anlamsız sözler söylemekten kolayca kurtulamazsınız.” (Kocabaş, 2014, 66-67)

Kocabaş’ın “din” kavramıyla ilgili sorduğu “Hangi din?” sorusu Türkçedeki “film icabı” deyiminden hareketle “Ne icabı?” diye de sorulabilir ve bu soruya “film icabı” deyiminde olduğu gibi cevaplar verilerek sorunun çözümüne katkıda bulunulabilir.

Akıl

Şakir Kocabaş’ın kitapları arasında “The Qur’anic Concept of Intellect: The Word Aql in the Qur’an” adlı bir kitap, daha doğrusu kitapçık da vardır. Bu kitapçık daha sonra onun “The Word Constellation Amr in the Qur’an” adlı kitabının Türkçe çevirisi olan “İslâm’da Bilginin Temelleri Emr Kitabı’nda “Kur’an’da Akl Kelimesi” başlığı altında bir kitap bölümü yayımlanmıştır. Onun konuyla ilgili olarak verdiği ayetlerden birinin, Bakara Sûresi 164. ayetin meali şöyledir:

“Andolsun göklerin ve yerin yaratılışında, gece ve gündüzün değişmesinde, insanların faydasına olan şeyleri denizde taşıyıp giden gemilerde, Allah’ın gökten su indirip onunla ölmüş olan yeri dirilterek üzerine her çeşit canlıyı yaymasında, rüzgârları ve yer ile gök arasında hazır bekleyen bulutları yönlendirmesinde akleden bir ulus için ayetler vardır.” (Kocabaş, 2015, 109)

Kocabaş bu ayet mealinden hareketle, “akletme” ve “kavm” arasındaki ilişkiyi, bir toplum olarak akletmeyi çok dikkate değer bulur:

“Akletme” ve “kavm” (= ulus) kelimelerin bir arada böyle zikredilmesi, bir toplum olarak akledilmesinin önemini ortaya koymasından çok dikkate değerdir. Ayetlerde anlatılan bu hadiselerde akleden bir ulus (= kavmin ya’kilûn) içinde birçok işaretler (= ayetler) olduğu belirtiliyor. Tek tek insanlar yerine bir ulus olarak akletmek mutlaka ayrı bir önem taşıyor olmalı. Aksi takdirde Allah bunları böyle ifade etmezdi. Biz Kur’an’daki her kelimenin hatta her harfin mükemmel bir nizamın temsil edilmesinde belli bir yeri olduğuna inandığımız için böyle düşünüyoruz.” (Kocabaş, 2015, 109)

Hak

Şaki Kocabaş “hak” kavramını müstakil bir kitap konusu yapmıştır: “İslâm’da Gerçeklik Kavramı – Kur’an’da Hak Kavramı”. Bu kitaptan da hak kavramıyla ilgili olarak bir iki kesit sunulabilir:

“Müslümanlar kelimeler ve felsefe tartışmalarında ve eserlerinde, Kur’an’da merkezi bir öneme sahip olan *hakk* kavramı yerine “varlık” kelimesinin Arapça karşılığı olarak uydurulan ve “bulmak” fiil kökünden gelen *vücut* kelimesini lisanlarının merkezine yerleştirmişlerdir.” (Kocabaş, 2004, 19)

“Bunların hepsinden önemlisi, Kur’an’da *hakk* kelimesinin, Allah Tealâ’nın bir sıfatı (...) ve bir ismi (...) olarak geçmesidir. Bu şu anlama gelmektedir: Allah Tealâ kendisini bu kelimeyle ifade etmektedir. Dolayısıyla daha sonra bazı kelimacılar tarafından Eski Yunan düşüncesinden lisana sokulan “varlık” (vücut) kelimesiyle ortaya konan “Allah vardır.” şeklindeki ifadelerin tamamen anlamsız olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü varlık kavramı belli bir süre için yaratılmış şeyler için kullanılır.” (Kocabaş, 2004, 19-20)

“Kur’an’da “hakk” kelimesi 70’den fazla isimle de bağlantılı olarak geçmektedir. (...) Ayrıca ve belki de en önemlisi Allah (c.c.) ayetlerde kendisini, “O, haktır” (= hüvel hak) ifadesiyle, bu kelime ile isimlendirmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığımızda bu kelimenin Kur’an’da en önemli kavramlardan birini meydana getirdiğini söyleyebiliriz.” (Kocabaş, 2004, 27)

Bu arada, 1945’te doğan ve 2006’da Hakk’ın rahmetine kavuşan Şakir Kocabaş’ın hayatının son zamanlarında “Allah’ı hakkıyla takdir edemediler.” (Zümer 67) mealindeki ayetin lafzını çok sık tekrar ettiği belirtilebilir (Kalafat, 2019).

Emir

Şakir Kocabaş hakkında çıkan anma kitabında “EMR”i Gören Adam; Şakir Kocabaş” başlıklı bir yazı vardır. Yazının sahibi ona “The Word Constellation Amr in the Qur’an” adlı eserinin basımında yardım etmiştir. Emir kavramıyla ilgili okuma da Kocabaş’a bu eserinden dolayı “Nobel Ödülü” vermek gerektiği belirtilen söz konusu yazıdan yapılabilir:

“Bu kitap, Allah’ın tüm evrenin sürekli canlı tasarımında her an var olan yaratma eylemini Kur’an ışığında bilimsel olarak ortaya koyan bir şaheserdir. Yıllar sonra “amr” kelimesinin aslında tüm atomlar ve moleküller arası bağlar olduğunu fark edecektim. Bu “amr” ile toplamda 154 elementten tüm evrendeki nesnelere, renklerin, kokuların, seslerin nasıl oluştuğunu ve “amr” ortadan kalkınca tüm evrenin hallaç pamuğu gibi atılacağı fark edecektim. O yıllar bunun bir Müslüman bilim adamı tarafından ortaya konulmuş olması esasen bilime ve insanlığa çok büyük katkı olmuştur. Bu tespit, tüm evrene bakışı yeniden şekillendiren ve Nobel Ödülü’nü hak eden bir bilimsel katkıdır.” (Demir, 2019, 115)

Sonuç

İsmet Özel’le başlanılan bu çalışmayı yine İsmet Özel ile bitirmek, bir başka deyişle, yapay zekâdan tabii zekâyâ geçmek gerekirse, onun “Akdenizin Ufka Doğru Mora Çalan Mavisi” şiirinde prolog olarak yer verdiği, Hafız’ın “Kim yeni terleyen bıyığına, sakalına sevdalanmışsa ölünceye kadar bu daireden dışarı çıkamaz.” (Özel, 1980, 124) sözü hatırlanabilir. Yine aynı şekilde Kocabaş’ın bir kelimenin lisan içindeki bütün kullanımları diye tanımladığı kavrama da göndermede bulunarak (Kocabaş, 2013b), bilim ve sanat arasında ilişki kurarak, Özel’in içinde tanım geçen bir şiirinin başından, ortasından ve sonundan birer bölüm okunabilir:

Baştan:

“Zaten bir tanım değil midir
tavsayan düşüp kalkmalara
hüznün hacanası diye bildiğim akşam
bir tanım değil midir o kıyısız ellerimiz
firça çekmeye doğru ölümün bacısına
parmak atmaya doğru şiir okuyarak
aşk – bir tanım değil midir –
kusturucu güzellikler ardından.” (Özel, 1980, 34)

Ortadan:

“Her tanım bir ağı parçalıyor gibi çevremizde
azgın atlar boşandıkça sesimin avlusundan

uç benim boynumun soytarısı
dölle ovalı yüreğimi akarsuyunnan
göğsümde serinleyen akçıl kuşların
esirgeyen bağışlayan DİRENME'nin adıyla
indir koynumun yılgısını mor bulutların ordan
indir, indir de
geceleyin dupduru bir iniltiyi
bağrımdaki sağırlıkla değiştirmeye doğru –
Fırlamayım, bıktım tanımlanmaktan.” (Özel, 1980, 34)

Sondan:

“Her tanım zorlu kilitlerdir belki de
çaput yıldızları aşka dayalı duran
uç benim boynumun soytarısı
böğrümde avrupalı atları koşuşturan
aşkı, tanımım, yanaşmam.” (Özel, 1980, 35)

Şakir Kocabaş ne mi yaptı? Açıkladığı her kavramı “İsmiyle müsemma” deyimini açıklar gibi açıkladı. İlk açıklama “İfadelerin Gramatik Ayırımı” olarak geldi. İkincisi “İslam'da Bilginin Temelleri”, üçüncüsü “Fizik ve Gerçeklik”, dördüncüsü “Kur'an'da Yaratılış”, beşincisi “İslam'da Gerçeklik Kavramı - Kur'an'da Hak Kavramı” oldu. Bütün bunlardan sonra geçeklikle hakkın kesişme noktasını buldu. “Allah vardır.” demek yerine “O, haktır, hüvel hak.” demek gerektiği sonucuna ulaştı. Hüvelbâkînin ne demek olduğunu bildi. Necip Fazıl'ın, “Biricik meselem, sonsuza varmak” (Kısakürek, 2018, 20) dediği ve şiirle yaptığını, o da bilimle yapmaya çalıştı. “Sonsuza nasıl varılır?” sorusuna cevap aradı. Bu soruya eskiler tesbih üzerinden cevap vermişlerdi: Sübhanallah, Elhamdülillah, Allahuekber diyerek. Bu üç kelimeyi sırayla 33 defa zikrederek. Sorulabilir? Neden 33 defa? Daha az veya fazla olmaz mı? Bu soruya şöyle cevap veriliyor: Anahtarın kapıyı açması için yivin tutması gerekir. Sonsuzun kapısını açmak için yiv sayısı $33 + 33 + 33 = 99$ 'dur. Aksi hâlde kapı açılmaz. Kocabaş kapıyı açacak anahtarı bulmaya çalıştı. Onun kavram çalışmaları bu çerçevede değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Demir, Ali (2019). “EMR”i Gören Adam; Şakir Kocabaş”, Hakkı ve Sabrı Tavsiye Eden Adam: Şakir Kocabaş. İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık Reklamcılık ve Ambalaj San. Tic. Ltd. Şti.
- Kalafat, Hanife Başkan (2019). “Hakk’a Güvenen Kul”, Hakkı ve Sabrı Tavsiye Eden Adam: Şakir Kocabaş. İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık Reklamcılık ve Ambalaj San. Tic. Ltd. Şti.
- Kısakürek, Necip Fazıl (2018). Çile. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kocabaş, Şakir (1986). “Kur’an’da Millet Kavramı”, İlim ve Sanat Dergisi, Eylül-Ekim 1986, Sayı: 9.
- Kocabaş, Şakir (1986). “Kur’an’da Millet Kavramı”, İlim ve Sanat Dergisi, Mayıs-Haziran 1986, Sayı: 7.
- Kocabaş, Şakir (1986). “Politik İfadeler ve Diyalektik Sınıf Üzerine”, İlim ve Sanat Dergisi, Temmuz-Ağustos 1986, Sayı: 8.
- Kocabaş, Şakir (2004). İslâm’da Gerçeklik Kavramı: Kur’an’da Hak Kavramı, İstanbul: Pınar Yayınları.
- Kocabaş, Şakir (2013a). İfadelerin Gramatik Ayırımı. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kocabaş, Şakir (2013b). Fizik ve Gerçeklik: Bilim Felsefesine Kavramsal Bir Yaklaşım. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kocabaş, Şakir (2015). İslamda Bilginin Temelleri Emr Kitabı. İstanbul: Küre Yayınları.
- Koç, Ebubekir (2019). “Şakir Kocabaş’ın Yapay Zekâ Çalışmalarının Temeli Olarak Doktora Tezi Bilginin İşlevsel Sınıflandırılması: Bilimsel Araştırma ve Buluşlar Üzerine Uygulamalar”, Hakkı ve Sabrı Tavsiye Eden Adam: Şakir Kocabaş. İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık Reklamcılık ve Ambalaj San. Tic. Ltd. Şti.
- Mimar Sinan Mühendisler Birliği (2019). “Şakir Kocabaş İçin Bir Bibliyografya Çalışması”, Hakkı ve Sabrı Tavsiye Eden Adam: Şakir Kocabaş. İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık Reklamcılık ve Ambalaj San. Tic. Ltd. Şti.
- Özel, İsmet (1980). Şiirler (1962 – 1974). İstanbul: Yeryüzü Yayınları.

Subaşı, Necdet (2019). *Tedâvüldeki Kitaplar*. İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Yazar, Yusuf (1986). “Kavramların Kimliği”, *İlim ve Sanat Dergisi*, Eylül-Ekim 1986, Sayı: 9.

Erken Çocukluk Dönemi Araştırmalarında Etik

Şeyda KARAN¹

Öz

Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki çocukları kapsayarak yürütülen araştırmalarda çocukların ana veri sağlayıcı olarak yer aldığı süreçlerde gözetilmesi gereken etik unsurları ele almayı amaçlamaktadır. Çocukların araştırma süreçlerinin öznesi olarak katılımını sağlayan etik yaklaşımlar, yeni çocukluk çalışmaları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Çalışma, bu kapsamda çocuk haklarına dayalı araştırma tasarımlarında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini tartışmaktadır. Araştırma, bütünlendirici inceleme (integrative review) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri kaynakları olarak çocuk hakları, etik araştırma süreçleri ve erken çocukluk dönemiyle ilgili akademik makaleler, uluslararası raporlar ve hukuki belgeler kullanılmıştır. Etik meseleler; bilgilendirilmiş onam, mahremiyet, araştırmacının yetkinliği ve araştırma süreçlerinin çocuklara olası etkileri bağlamında incelenmiştir. Veri analizi sürecinde, elde edilen bilgiler karşılaştırmalı ve sentezleyici bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışmada, erken çocukluk araştırmalarında Belmont Raporu'nda belirtilen saygı, fayda ve adalet ilkelerine dayalı bir çerçeve önerilmektedir. Temel bulgular, çocukların katılım hakkını destekleyen etik uygulamaların, araştırma süreçlerine dair toplumsal ve akademik yaklaşımlarda dönüşüm yaratabileceğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukların aktif katılımcılar olarak yer aldığı araştırma tasarımlarına yönelik araştırmacıları destekleyici etik rehberlerin güçlendirilmesi önerilmektedir. Çalışma, çocukların sesini güçlendiren etik yaklaşımların uygulama süreçlerinde yol gösterici olmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk Dönemi, Etik, Araştırma Süreçleri

Giriş

Yeni çocukluk çalışmaları çerçevesinde gelişen anlayışla birlikte (James ve Prout, 1997; Ben-Arieh, 2008), çocuklar artık kendi yaşamlarında anlam kuran ve kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu anlayış doğrultusunda, çocuklarla ilgili akademik araştırmalarda çocuklar, yalnızca araştırma konusu bir nesne olmaktan çıkmış; araştırma süreçlerinin aktif katılımcıları olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Ben-Arieh, 2008). Bu olumlu gelişme, özellikle erken çocukluk döneminde yürütülen araştırmaların etik açıdan nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiği konusundaki tartışmaları gündeme getirmiştir (Alderson, 1995; Alderson ve Morrow, 2011; Save the Children, 2002; Dalli ve Stephenson, 2010).

Erken çocukluk dönemi araştırmalarındaki etik meseleleri çerçevlendiren ve etik ilkelerin belirlenmesine katkıda bulunan başlıca oluşumlar; çocukluk sosyolojisi çalışmaları (James ve Prout, 1997), çocuğun iyi olma hali anlayışı ve çocuk göstergeleri hareketi (Ben-Arieh, 2008), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS, 1989) ve Çocukları İçeren Etik Araştırmalar (ERIC, 2013) rehberidir. BMÇHS'ye göre 0-18 yaş arasındaki tüm bireyler çocuk olarak tanımlanır (BMÇHS, 1989). Bu sözleşme, Türkiye'nin 1990 yılından itibaren taraf olduğu uluslararası bir metin olarak, çocuk haklarının korunması, teminat altına alınması ve çocukların katılım haklarının sağlanması gerektiğini vurgular. Ancak, yaygın paternalistik yaklaşımlar, çocukları pasif alıcılar olarak görerek yalnızca korunma ve destek haklarına odaklanmaktadır. Bu durum, genellikle çocukların yetkinliğine yönelik olumsuz inançları beslemekte ve araştırma süreçlerinde çocukların sesinin duyulmasını engellemektedir (Alderson ve Morrow, 2011; Dalli ve Stephenson, 2010).

Son yıllarda, çocukluk sosyolojisi ve yeni çocukluk çalışmaları, çocukların yaşamlarını ilgilendiren konularda aktif anlam kurucular olabileceğini savunan bir ivme kazanmıştır (Save the Children, 2002; Urbina-Garcia, 2022). Çocuk göstergeleri hareketi de (Ben-Arieh, 2008), çocukları ilgilendiren çalışmalarda, yetişkin merkezli veri toplama süreçlerinin yanı sıra çocukları araştırma süreçlerinin öznesi olarak ele alan yaklaşımların dengeli bir biçimde uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, bu durum erken çocukluk dönemindeki araştırmalarda etik tartışmaların artmasına yol açmıştır.

Erken çocukluk dönemi, doğumdan sekiz yaşına kadar olan süreyi kapsar ve bir çocuğun bütünsel gelişimi açısından kritik bir dönemdir (NAEYC, 2020). Bu süreçte, çocuğun gelişmekte olan beyni çevresel etkilere karşı oldukça duyarlı olup, destekleyici ve uyarıcı bir

çevreye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde yürütülen araştırmaların, çocuğun bireysel gelişim özellikleri ile sosyo-kültürel bağlamını dikkate alacak şekilde, etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Cree vd., 2002).

Bu çalışmada ön plana çıkarılacak kavramsallaştırma, Belmont Raporu (1979) ile uyumlu olarak, çocuklara ilişkin araştırma süreçlerinde saygı, fayda ve adalet ilkelerine dayalı bir yaklaşım benimsemektedir. Araştırma etiği bağlamında bu unsurlar, çocukların bireysel haklarına duyulan saygıyı, araştırmanın çocukların refahına olan katkısını ve çocuklar arasında fırsat eşitliğini sağlayacak adalet anlayışını esas alır. Araştırma etiği, araştırmacılara çalışmalarını dürüstlük, insan haklarına saygı ve toplumsal fayda ilkelerine uygun şekilde yürütmeleri konusunda yol gösterir (de Castro vd., 2015). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde çocukların araştırma süreçlerine özne olarak dahil edilmesine yönelik kabul görmüş uluslararası yasal belgeler ve raporlar, ilgili akademik çalışmalar eşliğinde ele alınmış; dikkat edilmesi gereken unsurlar eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, bütünleştirici inceleme yöntemiyle, erken çocukluk döneminde çocukların ana veri sağlayıcı olarak yer aldığı araştırmalarda gözetilmesi gereken etik unsurları karşılaştırmalı ve sentezleyici bir yaklaşımla ele almaktır. Bu çalışmada çocukların eğitim ortamlarında dahil edildikleri araştırmalar öncelikli olarak gözetilmiş olup özellikle sağlık alanına yönelik araştırma süreçlerine ilişkin tartışmalar bu çalışmanın odağına dahil edilmemiştir. Çalışma, araştırma süreçlerinin başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar gerçekleşen süreçlerde uyulması gereken etik ilkeleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma, bütünleştirici inceleme (integrative review) (Snyder, 2019) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirici inceleme, bir konuya ilişkin çeşitli türlerdeki veri kaynaklarını bir araya getirerek karşılaştırmalı ve sentezleyici bir analiz sunmayı amaçlayan kapsamlı bir yöntemdir. Bu yöntemle, Belmont raporunun ilkelerinin baz alındığı tündengelimci bir bakış açısı ile, erken çocukluk dönemi araştırmalarında etik meselelerin daha derinlemesine anlaşılması ve çocukların özne olarak dahil edileceği araştırma süreçleri için yönlendirici bir etik yaklaşım sunulması hedeflenmiştir.

Veri Kaynakları ve Analiz

Çalışma kapsamında kullanılan veri kaynakları, çocuklarla ilgili etik konulara odaklanan güncel akademik araştırma makaleleri, uluslararası ve ulusal yasal mevzuatlar ve raporlardan oluşmaktadır (Tablo 1). Eğitim alanındaki araştırmalar odağında ele alınan bu kaynaklar aracılığıyla etik meseleler; çocukların araştırma süreçlerine katılımının olası zarar ve faydaları, bilgilendirilmiş onam, gizlilik ve mahremiyet, araştırmacıların yetkinliği ile görev ve sorumlulukları gibi başlıklar altında incelenmiştir.

Tablo 1 Bütünleştirici Tarama için Seçilmiş Kaynaklar

| | |
|-----------------------------|--|
| Uluslararası Kaynaklar | BMÇHS Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ERIC (Ethical Research Involving Children-Çocukların Dahil Olduğu Araştırmalarda Etik) APA (Research Ethics Code-Araştırma Etiği Kodları) FRA (Child Participation in Research-Araştırmada Çocuk Katılımı) |
| Ulusal Kaynaklar | YÖK-Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği MEB Araştırma ve Uygulama İzinleri Yönetmeliği |
| Güncel Araştırma Makaleleri | Robinson, 2024; Pillay, 2014; Spriggs, ve Gillam, 2019; Schweiger, 2024 |

Veri analizi sürecinde, kaynaklar eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve erken çocukluk döneminde etik araştırma ilkelerinin nasıl uygulanması gerektiğine dair kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmada Belmont Raporu'nda (1979) yer alan saygı, fayda ve adalet ilkeleri tündengelimci bir bakış açısı ile temel alınmış; bu ilkeler doğrultusunda araştırma süreçlerinin başlangıcından son aşamasına kadar takip edilmesi gereken unsurlar sentezlenmiştir. Bulgular ve tartışma bir arada sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, bütünleştirici inceleme yöntemiyle, erken çocukluk döneminde çocukların ana veri sağlayıcı olarak yer aldığı araştırmalarda gözetilmesi gereken etik unsurları karşılaştırmalı ve sentezleyici bir yaklaşımla ele almaktır.

Belmont raporunun temel kategorileri ve bu kategorileri betimleyen göstergeler aşağıdaki gibidir. Mevcut uluslararası etik ilkelere kapsamlı bir zemin oluşturan bu ilkelere göre, saygı çocuklara ve yaşamlarının bağlamına değer verilmesi ve haysiyetlerinin tanınması anlamına gelir. Saygı, çocuk haklarının güvence altına alınması ile yakından ilişkilidir. Fayda ilkesi

araştırmanın yararlılık etkisini vurgulayarak, iyi olma halini geliştiren eylemleri ve bir araştırmacının araştırmalarının çocukların statüsünü, haklarını ve/veya iyi olma halini geliştirmesi için çaba gösterme yükümlülüğünü ifade eder. Bunlara ek olarak adalet ilkesi, araştırmacıların yetişkin/çocuk araştırma ilişkisinin doğasında var olan güç farklılıklarına dikkat etmelerini; araştırmadan kimin fayda sağlayacağı ve külfetlerini kimin üstleneceği arasında bir denge kurmalarını ve 'hangi' çocukların araştırmaya dahil edileceği/dışlanacağı konusundaki kararları desteklemelerini gerektirir. Bu ilkeye göre çocuklara her zaman adil davranılmalı ve araştırmanın faydaları eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.

Tablo 2 Belmont Raporu İlkeleri

| Kategori | Gösterge |
|----------|---|
| Saygı | Çocuğa ve yaşamına değer ve hassasiyet Haklara Vurgu (Koruma, Teminat, Katılım) |
| Fayda | Yararlılık İyi Olma Halini destekleyen eylemler Araştırmacının donanımı ve yükümlülükleri |
| Adalet | Yetişkin/çocuk araştırma ilişkisinin doğasında var olan güç farklılıkları ve denge 'Hangi' çocukların araştırmaya dahil edileceği/dışlanacağı konusundaki kararlar Çocuklara her zaman adil davranılmalısı ve araştırmanın faydaları eşit bir şekilde dağıtılması |

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, Belmont raporunun ana ilkeleri birbiri ile iç içe geçmiş biçimde desteklendiğinde çocukların hayatına etki edebilecek etik unsurların gözetilmesine katkı sağlayabilir. Bu ilkeler ekseninde araştırmacılara yönelik olarak sentezlenen çalışmaların takip edilmesi için ön plana çıkardığı unsurlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3 Araştırma Süreçlerinde Etik İlkeler

| | Saygı | Fayda | Adalet |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Planlama- Hazırlık | Etik İzinler Risk Yönetimi Planı Bilgilendirilmiş Onam (Çocuk, Veli, Kurum) | Çocuklar için önemi Araştırmacı Donanımı | Çocukların katılımı için kapsayıcılığı (Gelişimsel çeşitlilik, sosyo-kültürel duyarlılık) |
| Araştırma Tasarımı- Metotları | Araştırmacının beceri, uzmanlık ve deneyimi | Katılımcı çocukların katılımı ile revizyonlar | Tasarım süreçlerine tüm çocukların katılımına olanak sağlaması |
| Veri Toplama Süreci | Çocukların gizlilik, mahremiyet ve güvenlik konularında önlemler alınması | Çocukların veri toplama süreçlerinde kendi yaşamlarında söz sahibi ve desteklenmesi | Araştırmaya katılımlarının kolaylaştırılarak desteklenmesi |

| | | | |
|---------------------|---|---|--|
| | Çocukların rahatsız oldukları durumlarda onları rahatlatacak stratejilere sahip olmaları, araştırmacının kendi iyi oluşunu destekleyecek stratejiler edinmesi | etki potansiyeline sahip özneler olarak ele alınması | Araştırmacıların çocukların araştırma süreçlerindeki faalliklerini gözeterek destekleyecek becerilere sahip olmaları |
| Analiz, Yazım-Yayım | Çocukların ve diğer katılımcıların gizlilik ve mahremiyetinin korunması Araştırmanın tüm verilerinin korunmasındaki güvenlik önlemleri | Çocukların ve araştırmayla ilintili diğer kişilerin araştırma sonuçlarından nasıl haberdar olacağına planlanması Araştırma sonuçlarının çocukların mevcut yaşamlarında nasıl etkiler yaratacağı | Araştırma sonuçlarının çocukların mevcut yaşamlarında nasıl etkiler yaratacağı |

Çocukların araştırma süreçlerine dahil edilmesi konusunda yapılan çalışmalar, etik sorumlulukların kapsamlı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Konuya ilişkin güncel araştırmalardan, Robinson (2024), çocukların katılım, korunma ve teminat hakları arasındaki hassas dengeye dikkat çekerken, Pillay (2014) çocukların görüşlerinin alınmasında kültürel ve yapısal engelleri vurgulamaktadır. Spriggs ve Gillam (2019), özellikle erken çocukluk döneminde çocukların eş araştırmacı rolünde yer almasının karmaşık etik sorunlar doğurabileceğini belirtirken, Schweiger (2024) epistemolojik ve metodolojik zorluklara rağmen çocukların bilgi üretimindeki rolünün önemini savunmaktadır. Bu çalışmalar, çocuk odaklı araştırmalarda bilhassa araştırmacıların etik yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aşağıda ilgili araştırmaların araştırmacıların çocukların katılımcı olduğu araştırmalarda etik süreçlerinde etkileyen faktörler ve bu süreçteki olası engeller aşağıda aşağıda listelenmiştir.

Tablo 4 Araştırmacıyı Etkileyen Unsurlar

| | |
|----------------------------|--|
| Sosyo-Kültürel Bağlam | Çalışılan sosyo-kültürel bağlamdaki çocukların araştırmacı, eş-araştırmacı olduğu olduğu araştırma içeriğine ve süreçlerine hakimiyet |
| Araştırmacının Özellikleri | Araştırmacının çocukları araştırma süreçlerine dahil etmedeki deneyimi ve süpervizyon süreci Araştırmacının çocukları araştırma süreçlerine dahil etme yöntemleri (Bireysel görüşme, Grup görüşmesi, Anket doldurtma, Standart testleri doldurtma, gözlem, çocukların yakınlarındaki yetişkinlerden bilgi alma, mevcut verilerin analizi, yaratıcı yöntemler) |
| Etik Rehberler | Ulusal etik standartları ve gereklilikleri Kurumsal etik standartları ve gereklilikleri |

| | |
|----------------|---|
| | Kişisel etik prensipler Deneyimler Formal eğitim ve süpervizyon Akran-araştırmacı rehberliği Basılı ya da çevrimiçi yayınlar |
| Olası Engeller | Çocuğun güvenliğine ilişkin endişeler Çocuğun duygusal iyi oluşuna ilişkin endişeler Çocuğu ayrımcılığa itmeye yönelik endişeler Çocuğun gizlilik ve mahremiyetini riske atmaya yönelik endişeler Ailelerin ve toplumun çocuğu dahil etmeye yönelik endişeleri Çocuğun bilgilendirilmiş onamını almada zorluklara yönelik endişeler Çocuğu dahil etmek için kısıtlı organizasyon desteği Çocuğu araştırmaya dahil etmek için araştırmancının kendisine güvensizliği Çocuğu zorlamaya yönelik endişeler Fazla koruyucu etik sistemler Çocuğun toplumdaki yerine ve rollerine ilişkin sosyokültürel ve dini algılar |

Belmont Raporu'nun temel ilkeleri olan saygı, fayda ve adalet çerçevesinde incelendiğinde, uluslararası ve ulusal kaynaklar ile güncel araştırma makaleleri arasında çocuk odaklı etik araştırma süreçlerinde ortak bir sorumluluk anlayışının bulunduğu görülmektedir. BMÇHS ve ERIC, çocukların katılım haklarının gerekliliği olarak çocukların kendilerini ilgilendiren meselelerde saygı, fayda ve adalet unsurlarının gerektirdiği ilkelerle uyum içinde araştırmalara katılımın sağlanması için vurgu yaparken, APA ve FRA etik standartların uygulamasında evrensel rehberlik sunar. Ulusal bağlamda, YÖK ve MEB'in düzenlemeleri araştırmacıların yerel etik kurallar doğrultusunda hareket etmelerini vurgular. Güncel makaleler ise, özellikle çocukların aktif katılımcılar olarak araştırma süreçlerine dahil edilmelerinin gerekliliğini ve bu süreçlerde karşılaşılan etik zorlukları ortaya koymaktadır. Bu kaynaklar bir arada değerlendirildiğinde, araştırmalarda çocukların birey olarak haklarının gözetilmesi ve etik çerçevenin genişletilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde çocukların araştırma süreçlerine aktif katılımcılar olarak dahil edilmesinde gözetilmesi gereken etik ilkeleri kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Araştırma süreçlerinde saygı, fayda ve adalet ilkelerinin bir arada ve sistematik olarak uygulanmasının, çocukların haklarının korunması ve güçlendirilmesine yönelik önemli bir adım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yalnızca araştırma nesnesi olarak değil, kendi yaşamlarında söz sahibi bireyler olarak görülmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Çocukların katılım haklarını destekleyen araştırma tasarımlarının etik çerçevede yürütülebilmesi için uluslararası standartlara dayalı rehberlerin güçlendirilmesi önemlidir. Bu

bağlamda, Belmont Raporu'nun ön plana çıkardığı saygı, fayda ve adalet ilkelerinin ulusal akademik bağlamda da yaygınlaştırılması ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu'nun düzenlemelerinin bu ilkelerle uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Etik rehberlerin belirli bir bağlama uyarlanabilir olması, hem ulusal hem de uluslararası standartların uygulanabilirliğini artıracaktır.

Çocukların araştırma süreçlerinde etkin katılımını sağlamak için bilgilendirilmiş onam süreçlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların anlayabileceği ve kolayca iletişim kurabilecekleri yöntemlerle (örneğin, görseller, oyun temelli açıklamalar) bilgilendirilmiş onam alınmalıdır. Bunun yanı sıra, çocuklardan informal onamlarının (assent) alınması da katılım haklarının desteklenmesi açısından kritik bir adımdır. Aksi takdirde, çocukların pasif bir şekilde ya da süreçleri anlamadan araştırmalara dahil edilmesi, hem etik ilkelere hem de çocukların haklarına aykırı bir durum oluşturabilir.

Araştırma süreçlerinde araştırmacıların bilgi ve beceri düzeyi, sürecin başarısını belirleyen temel faktörlerden biridir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışacak araştırmacıların gerekli eğitimleri alması ve süpervizyon süreçlerinden geçmesi sağlanmalıdır. Bu durum, araştırmacıların hem etik standartlara uygun hareket etmelerini hem de çocuklarla daha etkili bir iletişim kurmalarını mümkün kılacaktır. Ayrıca, çocukların farklı gelişimsel ve sosyo-kültürel bağlamlarına duyarlı yöntemlerin benimsenmesi, kapsayıcı bir araştırma ortamının oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

Son olarak, araştırma süreçlerinde eşitlik ve adalet ilkelerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Çocukların katılımdan elde edilecek faydaların adil bir şekilde dağıtılması, fırsat eşitliği ilkesinin somut bir yansımasıdır. Araştırmaya katılan çocukların güvenliği, mahremiyeti ve duygusal iyi oluşları öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, açık bir risk yönetimi planı hazırlanmalı ve sürece ilişkin tüm paydaşların endişeleri giderilmelidir.

Kaynakça

- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. London: Barnardos.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people*. London: Sage Publications.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. *American Psychologist*, 57(12).
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3–16.
- Cree, V., Kay, H., & Tisdall, K. (2002). Research with children: sharing the dilemmas. *Child and Family Social Work*, 7, 47-56.
- Dalli, C., & Stephenson, A. (2010). *Involving children in research in early childhood education settings: Opening up the issues*. In Loveridge, J. (Ed.). *Involving children and young people in research in educational settings* (pp. 11-41). Ministry of Education, New Zealand.
- de Castro, L. D., Sy, P. A., & Soonaan, N. I. B. (2015). Cross-cultural dimensions of research ethics. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second ed., pp. 508–513). Elsevier.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Gottfried Schweiger. (2024). Children as co-researchers. Epistemological, methodological and ethical challenges. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2422550>
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological studies of childhood*. Routledge: New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Araştırma ve uygulama izinleri başvuru ve değerlendirme modülü. <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/>
- Merle Spriggs, & Lynn Gillam. (2019). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics Review*, 15. <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Developmentally appropriate practice*. Retrieved from [<https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/dap-fourth-edition>]

- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). The Belmont Report. In <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>. Retrieved January 2, 2025, from https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf
- Pillay, J. (2014). Ethical considerations in educational research involving children: Implications for educational researchers in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, Vol 4 (2), 1-18 <https://doi.org/10.4102/sajce.v4i2.211>
- Robinson, C. (2024). Ethical considerations of children's involvement in school-based research: Balancing children's provision, protection, and participation rights. <https://strathprints.strath.ac.uk/90204/>
- Save the Children (2002). *Children and participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people*. London: Save the Children.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- Taplin, S., Chalmers, J., Brown, J., Moore, T., Graham, A., & McArthur, M. (2021). Human Research Ethics Committee Experiences and Views About Children's Participation in Research: Results From the MESSI Study. <http://hdl.handle.net/10453/151139>
- Urbina-Garcia, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., F. S. Hannah, E., Barrable, A. ve Touloumakos, A. K. (2022) Voices of young children aged 3–7 years in educational research: an international systematic literature review, *European Early Childhood Education Research Journal*, 30:1, 8-31, DOI: 10.1080/1350293X.2021.1992466
- Yüksek Öğretim Kurulu (t.y.). Yüksek öğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeli.aspx>

Travmaya Bedensel Bir Yaklaşım: Somatik Deneyimleme Terapisi

Fadile Zeynep ÇAVUŞ¹

Öz

Somatik Deneyimleme, bireylerde doğuştan var olan dayanıklılığı destekleyen ve stresle birlikte strese dayalı yaralanmaları azaltarak travma ile çalışan bir travma müdahale yaklaşımıdır. Biliş, duygu ve davranışsal müdahaleleri ön planda tutan travma odaklı terapi yaklaşımlarının önemli etkilere sahip olduğu araştırmalarca desteklenmiş olsa da, bu yaklaşımların travmatik deneyimlerin dönüştürülmesine imkân sağlayan belirli fizyolojik mekanizma ve süreçlere değinmekte yetersiz kaldıkları görülmektedir. Somatik temelli psikoterapiler beyin, zihin ve vücudun davranışları arasında var olan bağlantıları ele alırken, konuşma terapilerinde müdahaleler psikolojik sağlığı iyileştirmek amacıyla zihne hitap etme eğilimindedirler. Bedeni terapide odak noktası haline getirerek, travma sonrası psikolojik danışmanlıkta yeni ve alternatif bir bakış açısı sunan Somatik Deneyimleme yaklaşımının bilimsel açıdan incelemeyi amaçlayan bu araştırma bütünlendirici derleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda travmanın bedensel etkileri, polivagal teori, somatik deneyimleme yaklaşımının kuramsal arka planı, diğer terapi odaklı yaklaşımlarla karşılaştırılması, temel kavramlarının, terapi süreçlerinin incelenmesi ve etkililiği ulusal ve uluslararası bilimsel kaynaklar bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda danışanların travmatik yaşantılarını tekrar anlatmaları üzerinden yürütülen bir terapi sürecinin danışanları olumsuz etkileyebileceği, bunun yerine danışanın travma anında bedeninde sıkışmış halde kalan enerjinin, travma sonrasındaki yaşantılarının ele alınmasıyla ortaya çıkarılmasının daha etkili olabileceği görülmüştür. Araştırmanın travma sonrası psikolojik danışma çalışmalarına katkı sağlaması ve yeni bir perspektif sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Somatik Deneyimleme, Travma Sonrası Psikolojik Danışma, Polivagal Teori

BİLDİRİ NO: 52532

¹ Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fcavus@fsm.edu.tr

Giriş

Somatik kelimesi yaşayan bedene dair bir şey olan Yunan somasını ifade etmektedir. Deneyimleme ise, şimdiki ana odaklanmış ve varlığın fenomenolojik seviyesine erişen uygulamaları kapsamaktadır (Levine vd., 2018). Somatik deneyimleme terapisi öz-düzenleme becerilerinin yeniden ortaya çıkarılmasıyla travma sonrası stres aktivasyonunun çözümünü sağlamayı amaçlayan bütüncül bir zihin-beden tarama tedavisidir (Leitch, 2007). Somatik Deneyimleme, bireylerde doğuştan var olan dayanıklılığı destekleyen ve stresle birlikte strese dayalı yaralanmaları azaltarak travma ile çalışan bir travma müdahale yaklaşımıdır (Winblad vd., 2018). Somatik deneyimleme yaklaşımının temelinde travmanın beyni, zihni ve bedeni etkilediği fikri yer almaktadır. Travmaya yönelik gerçekleştirilen psikoterapilerde genellikle bedenin etkisi ihmal edilmektedir. Bu psikoterapilerde genellikle işlevsel olmayan bilişlerin düzeltilmesi veya duygulara erişilerek açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Buna karşılık somatik deneyimleme terapisinde odak noktası ilkel duyumlarla temas kurarak yaşayan beden ile ilgilenmektedir (Levine, 2015) Payne ve diğerlerine göre (2015) somatik deneyimleme bir maruz bırakma terapisi değildir. Bu yaklaşımda özellikle direkt olarak travmatik anıların yoğun çağrışımından uzak durulmaktadır. Bunun tam tersi biçimde travmatik anılar oldukça yavaş ve kademeli olarak ele alınır bunaltı, çaresizlik deneyimlerine karşıt düzeltici yeni deneyimlerin üretilmesini sağlamaktadır. Somatik deneyimleme beden odaklı bir terapi yaklaşımıdır ve travma yaratan olayların psikofizyolojik sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Diğer bir yandan somatik deneyimlemenin psikobiyolojik dayanıklılık modeline dayandığı da söylenebilir (Levine ve Frederick, 2013). Somatik deneyimleme terapisinde travmanın yaratmış olduğu korku ve çaresizliğin dönüştürülmesini sağlayacak duygusal ve duygusal durumların yaratılması sağlanmaktadır. Bu gerçekleştirilirken ise duygusal farkındalık aracılığıyla içsel tepkilere ulaşmaya çalışılmaktadır (Levine, 2010). İnsanların yaşadıkları travmatik olaylar hakkında bilgi toplayan, danışanların travmatik anıları tekrar anlatmasına dayalı terapilere göre somatik deneyimlemede travma sonrası yaşanan zorlukların paylaşımı sağlanır. Travmatik olay sonrası yeme ve uyku bozuklukları, sinirlilik, uyuşmuşluk hissi, yorgunluk, baş ağrıları, gelecek hakkında endişelenme, panik olma ve hayatta kalmanın suçluluğunu yaşama yaygın tepkilerdendir. Somatik deneyimleme terapisi danışanı yeniden travmatize etmekten kaçınan, psikofizyolojik ve eğitimsel bir yaklaşımdır (Levine ve Kline, 2006).

Somatik deneyimleme terapisi, içsel farkındalık, duygusal durumlar ve limbik aktivasyon ile aşağıdan yukarıya bir yaklaşım ile çalışmaktadır. Yani somatik deneyimleme duygusal durumları değiştirmek için bilişlerin düzenlendiği bilişsel terapi yaklaşımlarından

farklılaşmaktadır (Winblad vd., 2018). Bunun yerine somatik deneyimleme bedensel duyumlarla daha fazla temasa geçilmesine rehberlik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Aşağıdan yukarıya yaklaşımın temelinde travmanın kökenlerinin korteksin çok daha altındaki beyin yapılarıyla ilişkili sistemlerde yer aldığı gerçeğine dayanmaktadır. Somatik deneyimleme ile hem travmatik olayların tamamen yeniden anlatılması olmadan iyileşme ortamının sağlanması hem de terapötik süreçte bedensel gerilimlerin salınmasına odaklanmasıyla diğer terapi yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Brom vd., 2017). Bunun yanında somatik deneyimleme terapisinde odak noktası daha çok bedensel duyumlar ve bunlar nasıl değiştiğidir. Dikkat ilk olarak olumlu duyumlara daha sonra ikinci aşamada bu olumlu duyumlar ile olumsuz duyumlar arasındaki dengeye yönlendirilmektedir.

Levine'in uzun yıllar süren çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkan Somatik Deneyimleme, bireylerin savaşıma, kaçma, donma veya çökme durumdaki tepkilerde sıkışıp kaldığı fizyolojik durumlara erişmek için klinik bir harita sunmaktadır (Winblad vd., 2018). Somatik deneyimleme terapisinde amaç bilişsel veya duygusal işlemeye yönelik haritalar sunmak değil fiziksel duyumları takip etmektir (Ogden ve Minton, 2000). Somatik temelli psikoterapiler beyin, zihin ve vücudun davranışları arasında var olan bağlantıları ele almaktadır. Konuşma terapisinde müdahaleler psikolojik sağlığı iyileştirmek amacıyla zihne hitap etme eğilimindedirler (Mackesy, 2020). Buna karşılık somatik yönelimli terapistler terapötik sürecin geliştirilmesinde sinir sisteminin temel işlevi hakkındaki bilgilerini kullanma eğilimindedirler.

Mevcut çalışma, travmaya beden odaklı bir yaklaşım sağlaması nedeniyle diğer travmaya müdahale ve önleme yaklaşımlarından ayrılan Somatik Deneyimleme yaklaşımını bilimsel açıdan bütünleştirici ve karşılaştırmalı bir biçimde ele almayı hedeflemektedir. Bu kapsamda çalışmada Somatik Deneyimleme yaklaşımının temelleri ve anahtar noktalarının açıklanması ve bununla birlikte diğer yaklaşımlar arasındaki rolünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma derleme türlerinden bütünleştirici derleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Torraco (2005), bütünleştirici derlemenin bir konuya ilişkin alanyazını, bu konuyla ilgili yeni çerçeve ve bakış açıları üretecek biçimde gözden geçirme, eleştirme ve sentezleme yoluyla bütünleştiren araştırma biçimi olduğunu belirtmektedir. Bütünleştirici derleme çalışmalarında nicel ve nitel sonuçlara yer veren araştırma makaleleri, kitaplar ve diğer yayınlanmış metinler

bir araya getirilmekte ve genellikle sistematik olmayan arama stratejileri tercih edilmektedir. (Snyder, 2019).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Somatik Deneyimleme yaklaşımının bilimsel olarak incelenmesi amacıyla veriler bilimsel makaleler ve bilimsel kitapların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Kaynakların elde edilmesinde Google Scholar, Scopus, PsycINFO, PubMed veri tabanlarından yararlanılmıştır. Somatik Deneyimleme yaklaşımı temelinde ele alınan bu araştırmalar; travmanın bedensel yansımaları, polivagal teori, yaklaşımın kuramsal temeli, farklı psikolojik yaklaşımlar arasındaki yerinin değerlendirilmesi, temel kavramlarının, terapi süreçlerinin incelenmesi ve yaklaşımın etkililiği açısından eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

1. Polivagal Teori

İnsan organizmasının haritaları travmanın nasıl işlendiğini ve iyileşmenin nasıl sağlandığını görmek açısından önem taşımaktadır. Somatik Deneyimleme Terapisi açısından Stephen Porges'un çalışmaları travmatik duruma ilişkin psikofizyolojik sistemlerin anlamlı, iyi gereklendirilmiş ve geniş çapta desteklenen bir haritasını oluşturmaktadır (Levine, 2010). Tehdit edici bir yaşam olayında parasempatik sistemin ventral yolu devreye girmektedir ve bireyler ilk olarak sosyal ilişkiler aracılığıyla sinir sistemlerini düzenlemeye çalışmaktadır. Eğer sosyal ilişki bulunamıyorsa sempatik sinir sistemi devreye girer ve birey yaşanan bu tehdit edici olaya savaş veya kaç şeklinde tepki verir. Ancak bazen travma çok ani gerçekleştiğinden veya sosyal koşullar buna izin vermediğinden sempatik sinir sistemi savaş/kaç tepkisini verememektedir. Bu durumda otonom sinir sistemi alarm durumuna geçerek vücudu koruma altına almakta ve en ilkel tepki olan dorsal parasempatik sistemin donma tepkisini verebilmektedir. Donma tepkisi bireyi hem korumakta hem de tehdit yaratan olaya verilecek tepkilerin vücutta birikmesine ve hapsolmesine neden olmaktadır. Böylece travma yaşayan birey öz-düzenleme kapasitesinde kayıplar yaşamakta ve bu kayıplar sinir sistemindeki enerji uyarımı nedeniyle boşalmanın gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Levine, 2010, 2022).

Polivagal Teori, merkezi sinir sisteminden etkilenen, çevre ve vücut organlarından gelen sinyallere yanıt veren otonom sinir sistemini tanımlamaktadır. İnsan otonom sinir sisteminin evrim ile gerçekleşen nöronatomik ve nörofizyolojik değişikliklere bağlı olan öngörülebilir bir reaktivite modeline sahip olduğunu vurgulamaktadır (Porges, 2018). Otonom sinir sistemi

iki ana daldan oluşmaktadır. Sempatik dal uyarılmadan, parasempatik dal ise gevşemeden sorumludur (Levine vd., 2018)

1.1. Parasempatik Ventral Vagal Sinir Sistemi

Miyelinli vagal yolların yüz ve başın nöral düzenlemesi ile bütünleşmesi, memeli sosyal düzenleme sistemine neden olmuştur. İşlevsel olarak sosyal katılım sistemi kalp ile yüz ve başın koordinasyonundan doğmaktadır. Sistemin ilk işlevi emme, yutma, nefes alma ve seslendirmeyi düzenlemektedir (Porges, 2018). Sosyal katılım sistemi stresin düşürülmesiyle yakından ilişkilidir (Porges, 2001). Ventral vagal sinir sistemi kalbi yavaşlatarak güvenle ilgili durumları teşvik etmektedir (Kolacz vd., 2019). Bunun yanında sempatik sinir sistemi ve dorsal vagal sinir sisteminin tehditle ilgili işlevlerini engellemektedir.

1.2. Sempatik Sinir Sistemi

Sempatik sinir sistemi, sindirim yapılarına ek kalp, bronşlar, akciğerler, ter bezleri ve kan basıncı kontrol düzenleyicileri de dahil olmak üzere tehdit tepki işlevlerini kontrol eden organları aktive etmektedir. Yapısal olarak sempatik sinir sistemi ventral vagal sisteminden daha önce ortaya çıkmıştır. Aktivasyonu ile birlikte daha hızlı kalp atışı ve solunum desteklenmektedir (Kolacz vd., 2019). Savaş veya kaç tepkisi için gerekli olan mobilizasyon davranışlarını teşvik etmek için metabolik düzenlemeleri yapan ve dorsal vagusu inhibe eden sistemi ifade etmektedir (Porges, 2001).

1.3. Parasempatik Dorsal Vagal Sinir Sistemi

İçsel veya dışsal tehditlere yanıt olarak uyarılma yüksek sempatik sinir sistemi aktivesi veya dorsal vagal sinir sisteminin aktivasyonu ile sonuçlanabilmektedir (Levine vd., 2018). Donmuş bir halden tekrar güvenli ve rahat pozisyona dönmek hayvanların aksine insanlar için oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Çünkü hayvanlar bu pozisyondan çıkarken durumu değerlendirecek rasyonel bir beyine sahip değildirler. Bunun aksine insanlar donma tepkisinden çıkarken kendi enerjilerinin yoğunluğundan ve bu enerjinin getirebileceği saldırganlıktan korkmaktadırlar. Bu korkuyla birlikte kişi normal işleyişine dönmek için enerjisini tam anlamıyla boşaltmamaktadır ve bu şekilde travma tepkileri oluşmaya devam etmektedir (Levine, 2008).

2. Üçlü Beyin Modeli

Vücudun nasıl çalıştığının anlaşılmasında ilk olarak beynin çalışma sistemini anlamak önem

taşımaktadır. Beyin aşağıdan yukarıya üç bölümden meydana gelmektedir: sürüngen beyin, limbik sistem ve neokorteks. Sürüngen beyin, beyin sapında yer almaktadır ve uyuma, nefes alma, acı, tehlike anında verilecek tepkileri belirleme gibi hayati eylemlerden sorumludur. Limbik sistem duygulardan ve duygusal deneyimlerden, neokorteks ise düşünme, akıl yürütme, öz farkındalık gibi işlevlerden sorumludur. Güvenli bir anda beynin bu üç bölümü uyum içerisinde hiyerarşik bir yapıda çalışırken, tehlike anında neokorteks işlev göremez hale gelir. Bundan dolayı da travmatik olaylar örtük belleğe kaydedilmektedir. (Arıcı Özcan). Nöropsikolojide beynin bu hiyerarşik yapısı Maclean (1985) tarafından “üçlü beyin” olarak kavramsallaştırılmıştır. MacLean’a göre insan beyni evrimsel hiyerarşik bir gelişimin ürünüdür ve beyinde ilk gelişen sürüngen beyindir. Sensorimotor deneyimin kalbi, tüm memelilerde bulunan ve “ikinci beyin” olarak da adlandırılan duyguları, hafızayı ve sosyal davranışları düzenlemede rol alan limbik beyindir. İnsan beyinin en son gelişen parçası ise neokortektir ve bilişsel işlemeden sorumlu beyni temsil etmektedir.

Nörogörüntüleme çalışmaları sonucunda Rauch ve diğerleri (1996), travmatik deneyimleri yeniden yaşayan insanlarda Broca bölgesi aktivasyonunun azaldığını ve beynin sağ yarıküresindeki limbik sistem aktivasyonunun arttığını saptamışlardır. Bu sonuç, travmanın yeniden yaşanması durumunda bu deneyimi kelimelere dökmede sıkıntı yaşanabileceğini göstermektedir. Diğer yandan beynin sağ yarıküresinin sol yarıküreye göre daha aktive olması bireylerin travmatik yaşantılar esnasında deneyimin içine girdikleri ancak uzay ve zamanda neler olup bittiğini analiz etme kapasitesinden yoksun oldukları anlamına gelmektedir (van der Kolk, 2002). Travma yaşantısının düşünme işlevlerini devre dışı bırakmasından dolayı somatik deneyimleme terapisi aşağıdan yukarıya bir biçimde travmaya yaklaşmaktadır. İlerleme danışanın bedeninden zihnine doğru olarak gerçekleşmektedir. Travma bedende saklanan anılarda somatize edildiği için somatik deneyimleme terapisi, insan tepkilerinin ilk olarak içgüdüsel ve biyolojik, ikinci olarak bilişsel ve psikolojik olduğunu vurgulamaktadır (Parlak, 2021). Somatik deneyimleme terapisinde duygusal durumları değiştirmek için bilişlerin değiştirilmesine öncelik veren pek çok terapi yaklaşımına göre farklılıklar bulunmaktadır (Winblad vd., 2018). Somatik deneyimleme müdahalelerinin temel odağı danışanların bedensel duyumsamalarla daha fazla temas kurulmasına rehberlik etmektir.

3. Travma

Somatik deneyimlemeye göre travma sonrası stres belirtileri travmatik yaşantının ezici gücü nedeniyle doğuştan gelen stres sisteminin kalıcı aşırı tepkisinden kaynaklanmaktadır. Travma anında bireyler başlatılan psikolojik ve fizyolojik savunma tepkisini tamamlamakta güçlük

çekmektedirler. Bunun sonucunda da sinir sisteminde kalıcı somatik ve duygusal dengesizlik meydana gelmekte ve bu kronik olarak artış gösteren stres tepkisiyle sonuçlanmaktadır (Levine ve Frederick, 2013). Travma deneyimi hiçbir insan tıpatıp aynı değildir. Kimi insanlar için uzan vadede zararlı etkileri olan bir olay başka bir kişi için harekete geçirici olabilmektedir. Tehdit oluşturan olaya verilen tepkiler genetik yapı, travma geçmişi, aile dinamikleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin farklılığını bilmek kişinin kendisi ve başkaları için daha az yargılayıcı, daha şefkatli olmasına yardımcı olabilir. Buradan yola çıkılarak travmatik tepkinin ortaya çıkabilmesi tüm insanlar için şiddetli taciz, savaş, kaza gibi nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Gerçekte küçük gibi görünen bir dizi aksilik kişi üzerinde yıkıcı bir etki oluşturabilmektedir (Levine, 2008). Herhangi bir belirsizliğin tehlike olarak algılanması evrimsel açıdan avantajlı olan davranıştır. Kuşku uyandıran durumlarda en kötüsünü düşünmek koruma ve savunma için gerekli adımların atılmasını sağlar. Ancak bu durumun kronik hale gelmesi kişiye zarar vermeye başlar. Bu noktada duygular ve bellekteki izlerle “tekrar müzakere” yoluyla çalışılarak kronik duyguların ortadan kaldırılması ve işlevsiz tepkilerin yeniden yapılandırılması sağlanabilmektedir (Levine, 2022).

Travmatik bir yaşantı sonrasında sinir sistemi sıfırlanmazsa bedensel bazı fonksiyonlarda bozulma meydana gelebilmektedir. Çözülmemiş fizyolojik sıkıntılar bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal semptomlara yola açabilmektedir (Levine, 2015). Travma da bir olayın organizma üzerinde çözülmemiş bir etki yaratması sonucunda oluşmaktadır. Olayı yeniden yaşamak çoğu zaman travmatik semptomların kendilerine sebep olan olayın taklidine neden olmaktadır (Levine ve Frederick, 2013). Travmatik olay sonrasında deneyimlenen enerjinin uyarılmasıyla ve aktive edilmesiyle ilgili olarak gerginlik, kaygı veya travma sonrasında verilen diğer tepkiler ortaya çıkmaktadır. Tehdit altında hissedildiğinde vücut tehlide karşı kendini savunmaya yardımcı olmak amacıyla içgüdüsel olarak çok fazla enerji üretmektedir. Bu enerji esasında travmanın iyileşmesinde birlikte çalışılan enerjidir, bu nedenle de bu enerjinin farkında olmak gerekmektedir (Levine, 2008).

Levine ve Frederick (2013), travmatize olmuş bir kişide mutlaka görülecek dört tepkiyi tanımlamışlardır. Bu dört travmatik tepki bileşeninin nasıl tanımlanacağını ve belirleneceğini öğrenmek travmanın da tanımlanması ve belirlenmesini sağlamak konusunda etki oluşturacaktır. Travmatik bir olay sonucunda harekete geçen savunma enerjisinin olay sonrasında belirli bir zaman diliminde boşaltılmadığında ortaya çıkan semptomların tümü de bu dört bileşen sonrasında gelişmektedir.

1. Aşırı uyarılma (Aşırı tepkisellik)

Aşırı uyarılma, artan kalp atış hızı, nefes almada güçlük soğuk terleme gibi fiziksel semptomlar olarak ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte artan tekrarlayan düşünceler ve endişeler şeklinde zihinsel bir süreç olarak da tezahür edebilmektedir. Birey kendisine düşünce ve duyuları kabul etme izni verdiği ilk olarak zirveye ulaşır daha sonra ise azalmaya başlarlar. Bu azalma ve çözülme esnasında titreme, sallanma, kalp atış hızında yavaşlama, sıcaklık, gevşeme ve rahatlama hissi ortaya çıkabilmektedir (Levine, 2008).

2. Konstriksiyon (Daralma)

Daralma, nefes alışverişini, kasların esnekliğini ve duruşu değiştirmektedir. Cilt, kol ve bacaklardaki ve iç organlardaki kan damarları kasılmakta ve bu şekilde savunmaya geçmeye hazırlanarak gerilen kaslara daha fazla kan gitmektedir. Çevrede neler olup bittiğine ilişkin farkındalık da dikkatin tehlide yönlendirilmesi amacıyla daralmaktadır (Levine ve Frederick, 2013).

3. Disosiyasyon (ayırışma-bölünme)

Disosiyasyon bireyin dayanmasının mümkün olmadığı travmatik deneyime dayanabilmesi için tercih edilen yolu temsil etmektedir. Örneğin çarpmakta olan bir arabayı fark etmek veya bir cerrahın bıçağını görmek gibi durumlarda disosiyasyon meydana gelebilmektedir. Aşırı uyarılma sonrasında oluşan enerjinin boşaltılamamasıyla disosiyasyonun kronik hale gelmesi veya daha karmaşık semptomların geliştirilmesi mümkün olabilmektedir (Levine, 2008).

4. Savunmasızlık hissetmeye bağlı donma (hareketsizlik)

Savunmasızlık hissetmeye bağlı donma, aşırı uyarılmanın tam zıttı biçimde işlev görmektedir. Travmatik durumlarda yaşanan çaresizlik sıradan bir olay karşısında yaşanan çaresizlikten çok tamamen bir çöküş halini yansıtmaktadır. Bunun yanında bu çöküş algısal ya da hayal gücünün bir oyunu değil tamamen gerçektir (Levine, 2008).

4. Tarihsel Arka Plan

Somatik deneyimleme, 1970'li yılların başında biyofizik ve stres alanında araştırmalar yürüten Peter Levine tarafından geliştirilmiştir. Zihin-beden farkındalığı ve stresi azaltmaya odaklı bir muayenehanede, 1960'ların sonunda klinik çalışma başlamıştır. Süreçte kullanılan teknikler özellikle tehdit yaratan yaşam olaylarına maruz kaldıktan sonra doğuştan gelen kapasitelerin devreye sokularak geri dönüşü sağlamayı hedeflemiştir. Peter Levine'in etolojiye olan ilgisi vahşi hayvanların travmatik olaylara karşı gösterdikleri bağımsızlık davranışlarını fark etmesini sağlamıştır. Etoloji ve nörofizyoloji çalışmalarını birleştirmesiyle birlikte insanların hayvanlara benzer şekilde hayatta kalma içgüdüsüne aracılık etmek konusunda beynin aynı

kısımlarını kullandıklarını fark etmiştir. İnsanın da tıpkı diğer hayvanlar gibi travmatik olaylar sonrasında aynı kapasiteyi kullanması gerektiğini ve zihin- beden farkındalığı ile insanların doğuştan gelen esnekliğe erişmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Levine, 2015)

5. Terapi Yaklaşımları Arasında Somatik Deneyimlemenin Yeri

Travma odaklı terapi yaklaşımlarının çoğu insanlar için oldukça faydalı olsalar da bunaltıcı deneyimlerin dönüştürülmesine imkân sağlayan belirli fizyolojik mekanizma ve süreçlere yeterince değinmemektedirler. Somatik deneyimleme terapisinde ise danışanın kendi fiziksel duyumları ve hisleri konusunda farkındalık ve uzmanlık geliştirmesine yardım edilmektedir. Travmanın iyileştirilmesinde kolektif, kültürlerarası bir yaklaşımın yalnızca tedavi için yeni yönler önermediği bunun yanında zihin ve bedenin dinamik çift yönlü iletişimde daha derin bir anlayış sağlayabileceği görüşünden temel alan somatik deneyimleme klinik çalışmalar, etoloji, hayvanların doğal ortamında gözlenmesi gibi çalışmalar kapsamında şekillenmiştir (Levine, 2010). Somatik deneyimleme terapisini ile danışanların içsel düzenleyici kapasitelerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi desteklenmektedir. İçsel keşif ve genişlemenin desteklenmesi psikanalizin kaçınılmaz düzensizliğini katlanılabilir ve büyümenin hizmetinde kullanılabilir kılmak için somatik deneyimleme faydalı olabilir (Levit, 2018).

Bilişsel Davranışçı Terapiler gibi bireylerin işlevsiz davranış kalıplarını tanımlarken olumsuz düşünce kalıpları hakkında fikir edinmeleri için deneyimleri hakkında konuşmalarını sağlamaya odaklanan terapi yaklaşımlarının aksine somatik terapiler bedenle başlamaktadır. Bu terapilerde ilk olarak travmanın fiziksel olarak nasıl deneyimlendiği belirlenmekte ve daha sonra travma ile ilgili enerjinin güvenli bir şekilde boşaltılmasının yolları bulunmaya çalışılmaktadır. Konuşma terapilerinde travmatik deneyim hakkında danışanlar düşünmeye zorlanır ve duygularını kelimelerle ifade etmeleri için teşvik edilirler. Somatik yaklaşımlarda ise temel olarak beden duyumları ve bu duyumlarla gelen duyguların hissedilmesine odaklanılmaktadır. Daha sonra insanlar bedenlerinin deneyimlere anılara ve çevrelerine nasıl tepki verdiğiyle ilgilenmeleri konusunda desteklenmektedirler (Mackesy, 2020).

6. Temel Kavramlar

Sınırlar

Somatik Deneyimleme Terapisinde önemli kavramlardan biri de sınırlardır. Levine'e (2008) göre beden tüm duyu ve duyguları kapsayan bir kaptır. Bununla birlikte çevreden ve diğer insanlardan ayırıcı bir sınıf işlevi görmektedir. Bireyler travmayı deneyimlediği

esnada bu sınır yırtılmakta ve bu nedenle birey kendini korunmasız hissetmektedir. Bir başka deyişle cilt insanın ilk savunma hattıdır. Terapötik süreçte bu hatta oluşan yırtığın onarılmasına yardımcı olabilecek müdahalelerde bulunmak önem taşımaktadır.

7. Somatik Mikrohareketler

Somatik deneyimleme sürecinde uygulamalardan biri de sıkışmış uyarılmanın mikro hareketlerin başlatılmasıyla serbest bırakılmasıdır. Bu uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için terapistin danışanın mikro hareketlerini dikkatle gözlemesi önem taşımaktadır. Mikro hareketlerin serbest bırakılması oldukça yavaş biçimde gerçekleştirilmektedir. Danışan bu hareketleri serbest bırakmak için hazır değilse daha fazla kaynak sağlama ve izleme deneyiminin sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Parlak, 2021).

8. Kaynak Bulma

Somatik Deneyimle Terapisinde kaynak sağlama bir danışanı pozitif içsel güvenlik, güç rahatlık ve iyimserlik duygularıyla temasa geçirmeyi ve böylece dengenin istikrarlı olarak yeniden kurulmasını sağlayabilecek adımları atmaya başlamaları konusunda teşvik etmektedir. Bu kaynaklar soyut zihinsel durumlar değil olumlu duyguların somutlaşmış deneyimleridir (Payne vd., 2015). Kaynak sağlama aşamasında danışanlarda güvenlik ve seçim duygusu sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda hangi zaman, yer ve insanların huzur ve sükûnet duygusu uyandırdığı belirlenmektedir. Süreç “Kendinizi rahat ve huzurlu hissettiğinizi nasıl anlarsınız? Vücudunuzda nasıl hissediyorsunuz?” gibi sorularla başlamaktadır (Parlak, 2021).

Her insan çeşitli kaynaklara sahiptir. Bunun yanında vücudun da kaynakları olduğunu söylemek mümkündür. Kaynaklar, fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal iyi oluşu destekleyen ve besleyen her şey olabilir. Bunlar açık veya gizli, içsel veya dışsal olabilirler (Levine,

2008). Dışsal kaynaklara doğa arkadaşlar, aile, hayvanlar, dans, müzik örnek olarak gösterilebilir. İçsel kaynaklar ise güç, çeviklik, zekâ, doğuştan gelen yetenekler, esnek bir sinir sistemi gibi örneklerle açıklanabilir. Travma anında bireyin kaynakları kısmen veya tamamen boğulmuş hale gelmektedir. Tek bir travmatik yaşantı bile kaynakların ortadan kaybolmasında etkiliyken, çocukluk çağı travmaları bireylerin çok az kaynağa sahip olmalarına neden olabilmektedir.

9. Hissedilen Duyumsama

Hissedilen duyumsamalar duygusal parçalar içerse de duyguların hissedilen duyumsamalara olan etkisi daha az önemlidir. Üzüntü, öfke, korku, tiksinti, neşe gibi duygular yoğun ve doğrudandır. Bu tür duygular kolaylıkla tanınabilmektedir. Ancak hissedilen duyumsamalar sürekli değişen nüansların karmaşık bir dizisini temsil etmektedir. Bu duyumsamalar, dil aracılığıyla aktarılacak bir şeyden çok daha incelikli ve karmaşıktır. Örneğin yumuşak bulutlarla kaplı bir yaz göğü görmek, dalgalar kıyılarına çarparken okyanusun serpiştirdiklerini hissetmek, açılan bir güle veya tepesinde bir damla sabah çiyle kaplı bir çimene dokunmak gibi durumların yarattığı duyumsamalar kelimelerle ifade edilemeyecek kadar karmaşıktır. Duygusuz bir gün geçirmek düşünülebilir ancak duygusal algının olmadığı bir gün yaşamak tamamen imkansızdır. Hissedilen duyumsamaların yokluğu canlı olmanın ihlal edilmesi anlamına gelir (Levine, 2008). İyileşme sürecinde duyumsamalardan faydalanılmaktadır. Bu duyumsamalar travmanın semptomlar veya yansımalarını bulabilmek için bir çıkış kapısı işlevi görmektedirler. Dikkati doğrudan travmaya odaklamak yerine duyumsamalara yönlendirmek dizginlenmiş ve sınırlanmış enerjilerin serbest kalmasını sağlamaktadır (Levine ve Frederick, 2013). Duyumsamaların takip edilmesi esasında sürüngen beyinle iletişim kurmaktır. Beden duyuları takip edilerek danışanın travmasının bir parçasına erişmek, beden farkındalığını artırmak ve sinir sisteminin dengelenmesini sağlamaktır (Arıcı Özcan).

10. Boşaltım

Somatik deneyimleme terapisinde önemli kavramlardan biri de boşaltım (discharge) kavramıdır. Sempatik sinir sistemi tehlike anında vücudu savaşmak veya kaçmak için harekete geçirmektedir. Harekete geçen bu biyolojik enerji kas faaliyetini güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu enerji aktivasyonu, başarılı olduğunda başarılı eylem, canlılık, gevşeme ve sinir sisteminin temel işlevine geri dönüşü de içeren bir döngünün parçasıdır. Bunun yanında enerji, başarılı eyleme dönüşemediği aşırı aktivasyon

durumunda sıkışabilmektedir (Payne vd., 2015).

SIBAM:

Somatik Deneyimleme terapisinin aşağıdan yukarıya çalışan sürecini çizelgelemek amacıyla Levine SIBAM'ı geliştirmiştir. SIBAM İngilizce olarak duyum, imge, davranış, duygu ve anlam kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu beş unsurla seans sırasında ortaya çıkan deneyim kanalları ifade edilmektedir. Terapi sürecinde ilk olarak duyum ve imaj kanallarıyla çalışılmaktadır. Daha sonra davranış ve duygulanım kanalına geçilmektedir. Tüm bu çalışmalar sonucunda da danışanlar için yeni anlamlar ortaya çıkmaktadır (Levine, 2015). SIBAM Modeli insana ilişkin her türlü deneyimin nörofizyolojik, bedensel, duygusal, davranışsal ve duygusal yönlerini birleştirmektedir (Levine, 2022).

SIBAM modelini kullanarak terapistler ilk dört farkındalık kanalı ile anlamlara erişmeye çalışabilir. Bilişin uzun süre askıda kalması sonucunda duyum, imaj, davranış ve duygu kanalları boyunca hareket edilerek akış deneyimlenebilir. Danışan sürece belirli bir inançla başlasa dahi hangi kanalların daha esnek hangilerinin daha kapalı olduğunu fark etmek ve bu inançların fiziksel etkilerini incelemek süreci olumlu etkileyebilmektedir (Levine, 2010).

Duyum: Bedende oluşan en bilinçli den en bilinçsiz olana giden fiziksel duylardır. Kinestetik alıcılar kasların kasılmalarından, öz-alımsal alıcılar uzamdaki eklemlerin konumundan, vestibüler alıcılar hızlanma ve yavaşlamadan ve viseral alıcılar iç organlardan sorumlu olmak üzere alt sistemlerden oluşmaktadır (Arıcı-Özcan, 2021a)
İmge: Görme, tatma, koku alma, duyma ve dokunmayı kapsayan dışsal duyu izleridir (Levine, 2022)

Davranış: Terapistin doğrudan gözleyebildiği tek kanaldır. Beden dilini okuyarak terapist ruh hali hakkında bir fikir sahibi olabilir. Bunlar istemli hareketler, yüz ifadeleri, beden duruşu, istemsiz sinyaller, iç organ seslerini temsil eden viseral davranış, evrensel anlama sahip hareket ve duruşları içeren arketipal davranışlar olarak açıklanabilir (Levine, 2022).
Duygu: Duygu kanalı iki alt tipten oluşmaktadır. Bunlardan ilki kategorik duygular, ikincisi ise duyuya dayalı duygunun dış hatları yani hissedilen duylardır. Kategorik duygular korku, öfke, hüzn, neşe tiksinti gibi duygulardır. Bunların dış çizgileri yani hissedile duylar ise çekim duyma ve kaçınma, iyilik ve kötülük hisleridir. Yaşam boyu hissedilen duylar insana rehberlik etmektedir (Levine, 2010, 2022).

Anlamlar: Anlamlar duyum, imge, davranış ve duygulanımın yani deneyimin tümüne iliştirilen etiketlerdir. Bunlara travma temelli sabit inançlar da denilebilir. Anlamlar sayesinde bireyler bu deneyimlerini başkalarına ve kendine hızlı bir şekilde iletebilmektedir. Terapist danışanın değişen ve gelişen duyu ve duygularına özgürce ulaşmasına ve yeni anlamlar oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Her bireyin kesin gerçek olarak gördüğü sabit inançlar veya anlamlara sahiptir. Travma deneyimi sonrasında bu inançlar daha dar ve kısıtlayıcı hale gelmektedir. Örneğin bireyler insanların güvenilmez ve dünyanın tehlikeli bir yer olduğuna inanıyor olabilir ve bu inançların temelinde ilkel korkular bulunmaktadır. Olumsuz inançlar, insanları hayatta kalmaları için koruma işlevine sahip olabilir. Erken olumsuz yaşam deneyimleri sonucunda korku nedeniyle koşullanan anlamlar yaygınlaşarak katı bir biçimde sabit hale gelebilmektedir. İlerleyen yaşlarda bu bireyler deneyimin tüm kanallarına erişmekte güçlük çekebilmekte ve sonuçları geçmiş travma ve erken koşullamadan doğan anlamlara dayalı olarak çıkarabilmektedir (Levine, 2010, 2022).

11. Teknikler

Bu bölümde somatik deneyimleme terapisinde kullanılan bazı tekniklere ilişkin açıklamalar ve bazı örnek egzersizlere yer verilmiştir.

Topraklama

Topraklama, beden temelli psikoterapilerin temelini oluşturan bir kavramı temsil etmektedir. İnsanın bedenini duyuşal anlamda fark etme yeteneğini göstermektedir (Parlak, 2021). Topraklama, insanın bedeni deneyimleme becerisini belirtmektedir. Kişinin yere basarken ayaklarını, vücudunu hissettiği ve aynı anda sinir sistemini yatıştırdığı yer de budur (Mackesy, 2020). Travma durumunda bireyler bedenlerinden bir kopuş yaşamaktadır ve zeminlerini kaybetmektedir. Topraklama ile birey kendi bedeninde doğal olarak bulunan kaynaklara yeniden bağlanabilmektedir. Vücudun yerle ve hareketin başladığı nokta olan ağırlık merkeziyle yeniden ilişki kurması önemlidir. İyileşmenin önemli bir kısmını zemini yeniden kurmayı öğrenmek oluşturmaktadır (Levine, 2008).

Titrasyon

Titrasyon kavramı, kimyada iki reaktif maddenin hızlıca birbiriyle karıştırılmasından oluşabilecek büyük patlamadan kaçınmak için bu maddelerin damla damla karıştırıldığı işlemi ifade etmektedir. Bununla birlikte yeni bir ilacın doğru dozu belirlemek için kişiye azar azar verilmesini de tanımlamaktadır (Levine, 2010). Bireylerin yeniden travmatize

edilmesinden kaçınmak için somatik deneyimleme travmaya çok yavaş yaklaşmaktadır. Travmanın kendisinden çok uzak deneyimlere odaklanarak terapiye başlanmaktadır. Bu başlangıçlarda dahi belirli dereceye kadar aktivasyon gerçekleşebilmekte ancak aktivasyon kolayca yönetilebilir bir seviyede olduğundan kişi aşırı sıkıntılı hissetmeden deşarj olabilmektedir (Payne vd., 2015).

Salınım

Somatik deneyimleme terapisi ile travmanın yeniden müzakere edilmesi sırasında “salınım” kullanılmaktadır. Bu sayede beden duyuları ve duygular genişleme ve kasılma arasında kaydırılmaktadır. Salınım “kasılıp genişlemenin organizmaya özgü sürekli ve ilksel ritmi” olarak tanımlanır (Levine, 2022). Travma geçiren bireylerin kasılma aşamasında sıkışıp kaldıklarını söylemek mümkündür. Kaçınma devam ettikçe kasılma aşamasından çıkmak mümkün hale gelememektedir. Ancak birey bu yaşantısına yavaş yavaş yöneldiğinde kendini rahatlatmak için bir alan yaratabilmektedir. Salınım kavramı, rahatsız edici duyular, duygular ve imgeler arasında gidip gelerek bireyi daha rahat olanlara yönlendiren ve yeni deneyimlere izin veren içsel, doğal ritmi ifade etmektedir. Travma yaşantısı ile şimdiki zaman, benlik algısı ve dünya görüşü olumsuz etkilenmektedir. Salınım ritmi yeniden sağlandığında olumlu ve olumsuz duygular arasında birey için katlanılabilir bir denge meydana gelmektedir (Levine ve Kline, 2006).

Sınır Geliştirme

Somatik deneyimleme terapisinde şimdi ve burada ile çalışılmaktadır. Danışanların içinde buldukları ana odaklanmaları, ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini ve net sınırlar oluşturabilmelerini mümkün hale getirmektedir (Parlak, 2021). Beden insanın tüm duyu ve duygularının kabıdır. Aynı zamanda çevre ve diğer insanlardan insanı ayıran bir sınırdır. Bu sınırlar travma yaşantısı sonrasında yırtılır ve insan kendini korunmasız hissetmeye başlar. Bir başka deyişle cilt insanın ilk savunma hattıdır ve travmada ilk bu hat zarar görmektedir. Terapi sürecinde bu hatta oluşan yırtığın onarılması için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bunlardan biri aşağıda açıklanmıştır (Levine, 2008):

Öz düzenleme kapasitesi, bireylerin uyarılma durumları ve zorlu duyularıyla başa çıkmasına izin vermekte ve otantik özerklik ile sosyal katılım arasındaki dengeyi oluşturmaktadır. Bu kapasite, güvende ve iyilik içerisinde olma hissini sağlamak için içsel bir yeteneğe sahip olmaya yardımcı olmaktadır. Özellikle bireyler korktuğunda veya zorlu bir deneyim yaşadığında bu kapasiteye sahip olmak önem taşımaktadır. Öz

düzenleme, bir annenin çocuğunu kucağına alıp onu kendine yakın tutarak yatıştırmasının verdiği rahatlık hissini meydana getirmektedir (Levine, 2010).

Danışanların kendilerini yatıştırmada ve uyarılmış sinir sistemlerini düzenlemede uygulayabilecekleri egzersizlerden biri de Vu Sesi Egzersizidir (Levine, 2010). Bu egzersizde ilk olarak oturulacak rahat bir yer bulunur. Daha sonra yavaşça nefes alınır, bir an beklenir ve nefes verirken tüm nefes verilinceye kadar yavaşça “vuu” sesi çıkarılır. Ses karından geliyormuş gibi titretilir. Nefes sonunda kısa bir duraksama sonrasında tekrar karnı ve göğsü dolduracak derinlikte bir nefes alınır ve nefes verilirken tekrar “vuu” sesi çıkarılır. Ses ve nefesin son bulduğu ana kadar beklemek bu egzersizde önem taşımaktadır. Egzersiz birkaç kez tekrar edildikten sonra vücuda özellikle de organları tutan iç boşluğa yani karna odaklanılır. Sesin karna yönlendirilmesi titreşim, karıncalanma, sıcaklık değişimi gibi farklı duyuların uyandırılmasını sağlamaktadır.

Duyusal Algı

Duyusal algının deneyimlenmesiyle insanın içindeki hayvanla yeniden bağlantı kurması mümkün hale gelebilmektedir. Yeniden kurulan bu bağlantının bilinmesi, hissedilmesi ve duyumsanması dikkatin iyileşmenin başlangıcı olabilecek noktaya odaklanmasını sağlamaktadır (Levine ve Frederick, 2013).

12. Terapi Süreci

Somatik Deneyimleme bir travma terapisi olarak, bireylerin travmayı işlemeleri ve dönüştürmelerine yardım etmek için dokuz "yapı taşı" kullanmaktadır. Bu yapı taşları doğrusal, sabit veya tek yönlü değildir. Aksine terapi seanslarında, bu adımlar birbirine bağlıdır ve tekrar tekrar, adımlardan birine geri dönülebilir. Bununla birlikte psikobiyolojik sürecin sağlam bir zemine kurulabilmesi için 1., 2. ve 3. adımların tamamlanıp sırasıyla takip edilmesi gerekir. Terapistin izlemesi gereken adımlar şu şekilde açıklanabilir (Levine ve Frederick, 2013):

- 1) Güvenli bir ortam sağlama
- 2) Danışana ilk keşif ve duyumun kabulü konusunda destek olma
- 3) Ritmin doğuştan gelen gücü olan "salınım" ve sınırlamanın oluşturulması
- 4) Kararlılık, dayanıklılık ve organizasyonun arttırılmasını sağlamak için titrasyonun kullanılması. Titrasyon, bireylerin yeniden travmatize olmalarını önlemek için hayatta kalmaya dayalı uyarılmanın ve diğer zor duyumların en ufak "damlasına" dikkatlice temas etmekle ilgilidir.

- 5) Çökkünlük ve çaresizliğin pasif tepkilerini aktif, güçlü, savunmacı tepkilerle değiştirerek düzeltici bir deneyim sağlama
- 6) Koşullu korku ve çaresizlik çağrışımını, biyolojik hareketsizlik tepkisinden ayırma
- 7) Yaşamı koruma eylemi için ortaya çıkarılan hayatta kalma enerjisinin "boşalmasına" ve yeniden dağıtılmasına nazikçe rehberlik ederek ve bu enerjiyi daha üst düzey beyin işleyişini desteklemek için serbest bırakarak aşırı uyarılma durumlarını çözme
- 8) "Dinamik dengeyi" ve gevşemiş uyanıklığı yeniden sağlamak için öz düzenlemeyi sağlama
- 9) Şimdi ve buradaya yönelme, çevreyle temas kurma ve sosyal katılım kapasitesini yeniden oluşturma.

13. Danışmanın Rolü

Somatik deneyimleme yaklaşımını benimseyen terapistlerin danışana doğal, samimi ve olumlu bir dille kendi beden duyularına dikkat etmesi konusunda rehberlik etme görevi bulunmaktadır. Aynı zamanda güvenli bir ilişki geliştirmek için vakit ayırmakta, travmatik olaylar ve kronik stresle çalışmaya başlamadan önce danışanın dengeye kavuşmasını takip eden ve yavaşça kendisini de sürece dahil ederek danışanın derin biyolojik bilgeliğine ulaşması için destek olmaktadır (Arıcı- Özcan, 2021a).

Somatik deneyimleme terapisine göre uygulayıcı rezonans ilişkisi tarafından yönlendirilmektedir ve danışanı sözel açıdan iç ve dış harekete yönlendirerek otonom sinir sisteminin yeniden dengelenmesini sağlamaktadır (Levine, 2010). Şifacı olarak terapistin görevi danışanda eski, koşullanmış, etkisiz SIBAM öğelerinin fark etmektir. SIBAM haritasının okunabilmesiyle birlikte geçmişten gelen alışılmış fizyolojik çağrışımlara takılıp kalmaktan kurtaracak somatik araçlar danışana sağlanabilmektedir. Bu sayede bireyler yaşamın getirdiği tüm yeni deneyimlerle sağlıklı, esnek ve dinamik ilişkiler kurabilmektedir (Levine, 2010). Terapi sürecinin başlamasından terapist güvenli bir ortam yaratmak için çaba göstermelidir. Terapi odasının ve terapistin danışanda sakinlik ve şimdi burada hissi oluşturma şartlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmelidir. Terapistin sadece bilişsel olarak değil beden duruşuyla da danışanın kabul edebileceği, tarafsız bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Parlak, 2021).

Somatik deneyimleme uygulayıcısının hedefi sözlü anlatıyı yorumlamadan önce somatik ipuçlarına dikkat ederek beden anlatısıyla çalışmanın yansıtılmasıdır ve bu çağrışımsal bellek ve bilinçdışı fantezilere öncelik veren psikanalitik yaklaşımlardan farklıdır (Levine vd., 2018). Terapist, danışanlarının ortaya çıkan duyularını keşfetmeleri konusunda davetler biçiminde

ayarlanmış ger bildirimler sağlamaktadır. Bu geri bildirimler seans boyunca terapistin duruş, jest, yüz ve fizyolojik değişimlerin farkındalığa getirmek amacıyla gözlemlene ve takip etme becerisi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu sayede hem danışan em de terapistin bilinçdışı çatışma ve travmaları ortaya çıkarmasını sağlamaktadır (Levine, 2010).

Somatik deneyimleme terapistleri içsel ipuçları ve kişilerarası etkileşimlere hayatta kalma fizyolojisi penceresinden bakarak semptom olarak görülebilecek şeylerin aslında müdahale stratejileri olabileceğini öne sürmüşlerdir. Semptomlar, bireyin kendini korumaya yönelik en başarılı girişimi olarak kabul edilebilir ve bu semptomu gerektirecek olay ve olması gerekip de gerçekleşmemiş olanlara ilişkin ipuçları olarak kullanılabilir (Taylor ve Saint-Laurent, 2017).

Sonuç ve Öneriler

Somatik deneyimle terapisi çeşitli teknikler aracılığıyla bireylerin fiziksel ve duygusal anlamda iyi hissetmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Terapi yoluyla bireyler zihin, beden ve ruh bağlantısını kurmaya başlar. Süreç boyunca öğrenilen teknikler danışan tarafından yaşam boyunca kullanılabilir. Gelece dair dayanıklılığın artırılması, stresin azaltılması, bilinçli farkındalığın geliştirilmesi, kaygı stres problemlerinin giderilmesinde etkili olması beklenmektedir (Parlak, 2021). Somatik deneyimleme yeni yaklaşımlar arasında değerlendirilebileceğinden etkililiğine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar sınırlıdır. Bunun yanında danışana yaşam boyu kullanabilecekleri teknikler sunması, bedensel iyileşmeyi de sağlaması nedeniyle travmatik yaşantılara müdahale edilmesinde etki oluşturması beklenmektedir.

Parker ve diğerleri (2008), Güney Hindistan'da tsunami mağdurları ile 75 dakikalık somatik deneyimleme müdahalesi gerçekleştirmişlerdir. Bu kısa seansların sekiz aylık takipte dahi semptomların %90 iyileşmesine katkı sağladığı saptanmıştır. Leitch (2007), tsunamiden bir ay sonra somatik deneyimleme uygulamaları gerçekleştirmişdir. Hayatta kalanları tedavi öncesi, tedaviden hemen sonra, tedaviden 3-5 gün sonra ve bir yıllık takipleri yapılmıştır. Sonuçlara göre tedaviden hemen sonra katılımcıların %67'sinin bildirilen semptomlarında kısmen ve tamamen iyileşmeler olduğu ve %95'inde gözlenen semptomlarda tam veya kısmi iyileşme olduğu görülmüştür. Bir yıllık takip sonucunda katılımcıların %96'sında başlangıçta gözlenen semptomlarda tam veya kısmi iyileşme olmuştur. Arıcı-Özcan (2021b) gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada Somatik Deneyimleme temelli Stabilizasyon Programının (SESP) mülteci kadınlarda travma sonrası stres, farkındalık ve sosyal destek düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda SESP'in travma sonrası stresi azaltmada, farkındalık ve sosyal destek

düzeylerini ise arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Programın etkililiği izleme testlerinde de saptanmıştır.

Travmanın insan yaşamındaki olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, travma sonrası psikolojik danışma literatürüne yapılacak katkılar önem taşımaktadır. Travma sonrası süreçte yapılan çalışmalarda çeşitli psikoterapi yaklaşımlarının etkililiği ispatlanmış olsa da, bedenin rolü göz ardı edilmiştir. Travmatik yaşantının beynin konuşma bölgesine olan etkileri düşünüldüğünde bedensel müdahalelerin önemi görünür hale gelmektedir. Somatik deneyimleme yaklaşımının kısa süreli yapısı ve kanıtlanan etkileriyle özellikle ülkemizde afet sonrası psikososyal çalışmalar kapsamına yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda, somatik deneyimleme yaklaşımı temelinde müdahale programlarının ülkemizdeki etkililiği incelenebilir, uluslararası literatürde var olan çalışmaların etkililiği meta-analiz yoluyla ortaya koyulabilir. Ülkemizde travma sonrası psikolojik danışma çalışmaları kapsamında psikolojik danışmanlar somatik deneyimleme eğitimlerine yönlendirilebilir. Travma sonrası ilk anlarda gerçekleşecek somatik müdahalelerin önemi göz önünde bulundurulduğunda afet bölgesi çalışanlarına somatik deneyimlemeye dair eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Arıcı- Özcan, N. (2021). Somatik Deneyimleme. İçinde T. S. Çolak & M. Koç (Ed.), Psikolojik Danışmada Kuramsal Anlayış (s. 145–162). Pegem Akademi.
- Arıcı-Özcan, N. (2021). The Effectiveness of Somatic Experience Based Stabilization Program for Refugee Women’s Post-Traumatic Stress, Mindfulness And Social Support Level. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 46–60.
- Brom, D., Stokar, Y., Lawi, C., Nuriel-Porat, V., Ziv, Y., Lerner, K., & Ross, G. (2017). Somatic Experiencing for Posttraumatic Stress Disorder: A Randomized Controlled Outcome Study. *Journal of Traumatic Stress*, 30(3), 304. <https://doi.org/10.1002/JTS.22189>
- Kolacz, J., Kovacic, K. K., & Porges, S. W. (2019). Traumatic stress and the autonomic braingut connection in development: Polyvagal Theory as an integrative framework for psychosocial and gastrointestinal pathology. *Developmental Psychobiology*, 61(5), 796– 809. <https://doi.org/10.1002/DEV.21852>
- Leitch, M. L. (2007). Somatic Experiencing treatment with tsunami survivors in Thailand: Broadening the scope of early intervention. *Traumatology*, 13(3), 11–20.
- Levine, P. A., Blakeslee, A., & Sylvae, J. (2018). Reintegrating Fragmentation of the Primitive Self: Discussion of “Somatic Experiencing”. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 620–628. doi:10.1080/10481885.2018.1506216
- Levine, P. A., & Kline, M. (2006). *Trauma through a child’s eyes: Awakening the ordinary miracle of healing*. North Atlantic Books.
- Levine, P., Blakeslee, A., & Sylvae, J. (2018). Reintegrating Fragmentation of the Primitive Self: Discussion of “Somatic Experiencing . *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 620–628.
- Levine, Peter. (2008). *Healing Trauma*. Sounds True.
- Levine, Peter. (2010). *In an Unspoken Voice : How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. North Atlantic Books.
- Levine, Peter. (2022). *Travma ve Ani*. Butik Yayıncılık.
- Levine, Peter A. (2015). Somatic Experiencing. İçinde *The SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy*. SAGE Publications, Inc. 18 <https://doi.org/10.4135/9781483346502>

- Levine, Peter, & Frederick, A. (2013). *Kaplanı Uyandırmak: Travmayı İyileştirmek*. Butik Yayıncılık.
- Levit, D. (2018). Somatic Experiencing: In the Realms of Trauma and Dissociation—What We Can Do, When What We Do, Is Really Not Good Enough. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 586–601. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1506225>
- Mackesy, G. (2020). EMDR And Somatic Psychotherapy. İçinde E. Attached, M. Fernandez, & G. Mackesy (Ed.), *Mental Health Workbook 6 Books in 1*.
- Maclean, P. D. (1985). Brain Evolution Relating to Family, Play, and the Separation Call. *Archives of General Psychiatry*, 42(4), 405–417.
- Ogden, P., & Minton, K. (2000). Sensorimotor psychotherapy: One method for processing traumatic memory. *Traumatology*, 6(3), 149–173.
- Parker, C., Doctor, R. M., & Selvam, R. (2008). Somatic therapy treatment effects with tsunami survivors. *Traumatology*, 14(3), 103–109. <https://doi.org/10.1177/1534765608319080>
- Parlak, S. (2021). Somatik Deneyimleme Terapisi. İçinde N. Canel (Ed.), *Terapide Yeni Ufuklar*. Pinhan Yayıncılık.
- Payne, P., Levine, P. A., & Crane-Godreau, M. A. (2015). Somatic experiencing: using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in Psychology*, 6(93). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2015.00093>
- Porges, S. (2001). The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42(2), 123–146.
- Porges, S. (2018). Polyvagal Theory: A Primer. İçinde *Clinical Applications of the Polyvagal Theory: The Emergence of Polyvagal-Informed Therapies* (s. 50–69). WW Norton.
- Rauch, S. L., van der Kolk, B. A., Fisler, R. E., Alpert, N. M., Orr, S. P., Savage, C. R., Fischman, A. J., Jenike, M. A., & Pitman, R. K. (1996). A Symptom Provocation Study of Posttraumatic Stress Disorder Using Positron Emission Tomography and Script- 19 Driven Imagery. *Archives of General Psychiatry*, 53(5), 380–387.
- Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.

- Taylor, P. J., & Saint-Laurent, R. (2017). Group Psychotherapy Informed by the Principles of Somatic Experiencing: Moving Beyond Trauma to Embodied Relationship. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67, 171–181. <https://doi.org/10.1080/00207284.2016.1218282>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- van der Kolk, B. A. (2002). Beyond the talking cure: Somatic experience and subcortical imprints in the treatment of trauma. İçinde *EMDR as an integrative psychotherapy approach: Experts of diverse orientations explore the paradigm prism* (s. 57–83). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10512-003>
- Winblad, N. E., Changaris, M., & Stein, P. K. (2018). Effect of Somatic Experiencing Resiliency-Based Trauma Treatment Training on Quality of Life and Psychological Health as Potential Markers of Resilience in Treating Professionals. *Frontiers in neuroscience*, 12, 70. <https://doi.org/10.3389/FNINS.2018.00070>

Üniversite Öğrencilerinin Göçmenlere Yönelik Algılarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zeka Açısından İncelenmesi

Ceren Türkan DAĞLI¹, Saliha Kübra ÖZENGİ², Vildan SARUHAN³

Öz

Değişen dünya düzeni ve artan globalleşme, göçmenler ile ev sahibi toplumlar arasında kültürlerarası iletişim ve duyarlılık becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algılarının, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2022-2024 yıllarında İstanbul Aydın Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş, veri toplama araçları olarak Göçmen Algısı Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 programında Pearson Korelasyon Analizi, ANOVA ve Bağımsız Gruplar t Testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin kültürel zeka ve göçmen algısı alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, kültürlerarası duyarlılık puanlarında farklılık gözlenmemiştir. Fakülte türüne göre ise sadece kültürel zeka puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Göçmen algısı ölçeği sosyal içerme boyutu, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki göstermektedir. İnsancılık alt boyutu ise kültürel zeka ile pozitif yönde ilişkilidir. Elde edilen bulgular göçmenlere yönelik algının kültürel zeka kültürlerarası duyarlılık açısından incelenmesinin yapılacak uygulama çalışmalarında yol gösterici olacağını göstermektedir. Yapılacak nitel araştırmalar yoluyla göçmenlere yönelik algıda belirleyici olabilecek diğer unsurların keşfedilmesi gelecek çalışmalar için önerilmektedir. Araştırma 2209A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

BİLDİRİ NO: 52519

¹ Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, cerendagli@stu.aydin.edu.tr

² Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, salihakubraozengi@stu.aydin.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, vildansaruhan@aydin.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası duyarlılık, Kültürel zeka, Göçmen algısı, Üniversite öğrencileri.

Giriş

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algılarının farklı kültürlere duyarlılık ve kültürel zekâ değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda göçmenlere yönelik algı, kültürel duyarlılık ve kültürel zeka değişkenlerinin belirlenen demografik değişkenler (üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okuduğu fakülte – bölüm, yaşamının çoğunu geçirdiği coğrafi bölge, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olup olmama, üniversite öğrencisi olarak kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almaması, kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması) açısından da kapsamlı bir incelemesi sunulacaktır. Teknolojinin gelişimlerle birlikte dünyanın küreselleşmesinin daha fazla derinleşmesi; beraberinde sosyal, kültürel, siyasal birimler başta olmak üzere ulus devletlerin yapılarında çeşitli değişimler meydana getirmiştir. Zaman içinde gittikçe derinleşme eğilimi gösteren bu değişimler beraberinde tüm dünyada önemli bir olgu olan göç kavramının altını önemle çizmeye başlamıştır (Alkar, 2022). Göç; meydana gelen savaş, sürgün ve benzeri sosyal, siyasal, dini ve iktisadi etmenler gibi çeşitli etmenlerden dolayı bireylerin bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmelerine neden olan; kendi sağlık, temiz su ve yemek gibi temel ihtiyaçlarını daha iyi koşullarda karşılamak, eğitim imkanlarını geliştirmek veya belirli bir hedef doğrultusunda ya da hedef olmaksızın, belirli bir zamanda bireysel veya kitlesel olarak coğrafi konumlarını değiştirme eylemlerine verilen isimdir (Çağlayan, 2011 ; Gönderen vd., 2020 ; İnsan Göçleri, 2022). Göç olgusu ekonomik, toplumsal ya da siyasal nedenlerden kaynaklanabilir; zorunlu ya da gönüllü olarak ülke sınırları içinde veya ülkeler arasında da gerçekleşebilir (Aksoy, 2012). Özer Ozankaya (1980), göç çeşitlerini iç ve dış göç olarak şu şekilde tanımlamaktadır: Dışa göç: Bir ülkedeki kimi bireylerin ya da toplumsal kümelerin başka bir ülkeye göç etmeleri. İçe göç: Bir ülkeye başka ülkelerden bireylerin ya da toplumsal kümelerin gelip yerleşmesi. İçgöç: Bir ülke sınırları içerisinde bireylerin ya da toplumsal kümelerin bir yerden başka bir yere gidip yerleşmeleri” (Ozankaya, 1980). Jackson’a göre ise göç, fiziksel olarak ikamet yerini ve birçok etkeni beraberinde değiştirmektir Jackson bu tanımlı yaparken göçün bireyin içinde bulunduğu toplumdan başka bir topluma doğru hareket olduğunu ekleyerek göçün sosyal katmanına da vurguda bulunmaktadır (Jackson, 1986:2). Jackson, göç kavramının kaçınılmaz olarak yerleşim alanındaki değişimi ifade ettiğini ve bu değişimin beraberinde demografik değişimlere sebebiyet verdiğini ifade etmiştir (Jackson, 1986; akt.,

Kapu vd., 2012). Göçün bu şekilde demografik alanda meydana getirdiği değişimden dolayı sosyal ilişkilerde ve sosyal statülerde kökten kaynaklanan bir dönüşüme temel olabileceği söylenebilmektedir (Jackson, 1986:27). Faist'e göre göç, uluslararası boyutta bir olgudur ve aynı idari birim içindeki hareketler göç olarak değil, yeniden yerleşim olarak adlandırılır (Faist, 2003:42). Ülkemizin sınırları içinde gerçekleşen göç bir noktada kültürel birliktelik ve merkezîyetçi yapıdan dolayı sistemin içerisinde gerçekleşen yatay veya dikey hareketlilik olarak kalmış olsa da göçün ülkeler arasında gerçekleşmesi kültürel olarak ulus devletlerin derinden etkilenmesine sebebiyet vermiş ve dünyanın başat sorunlarından biri haline gelmiştir (Çağlayan, 2011). Göç nedeniyle ülkelerin içerisinde ortaya çıkan sosyal katmanlardaki değişimler ve kültürel farklılaşmalar farklı düzeylerde gerçekleşmeler de bütün ulus devletleri derinden etkilemesi ve bu olgunun bütün toplumları kökten etkileyen bir durum olarak ortaya çıkması nedeniyle toplumu oluşturan bireylerin bu durumla yaşamayı öğrenmeleri, kendi yaşam alanlarına adapte etmeleri ve kendi kültürlerine uyarlamak için gerekli kabiliyetleri edinmeleri gerekmektedir (Parekh, 2002; akt., Demir ve Üstün, 2017). Göç ve beraberinde gelen kültürel değişimler, ulus devletleri ve toplumları dönüştürme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, göçmenlerin ve ev sahibi toplumların kültürlerarası iletişim ve duyarlılık becerilerini geliştirmeleri, bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve daha kapsayıcı ve barışçıl bir dünya inşa etmeleri için oldukça önemlidir. Chen'e (1990) göre bu becerileri sağlayabilmek için gerekli olan kültürlerarası iletişim yeterliği, belirli bir ortamda istenilen karşılığa erişebilmek için etkileyici ve uygun olan iletişim davranışlarını gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Chen, 1990). Bireylerin bahsedilen bu davranışları sergileyebilme faaliyetini gösterebilmesi için bu becerilerin eğitim ve öğretim içerisinde kendine yer edinmesi ve sunulan müfredatın farklı kültürel değerlere duyarlı biçimde şekillendirilmesi gereklidir (Kozikoğlu, 2020). Chen ve Starosta (1997) bahsi geçen kültürlerarası duyarlılık kavramını şu şekilde ele almaktadır: “Bireyin kültürel farklılıkların tanımlanmasında ve anlaşılmasında uygun, etkili davranış biçimini teşvik eden ve kültürlerarası iletişim yönünden pozitif duygu geliştirebilme kabiliyeti” (Chen ve Starosta, 1997; akt., Abaslı ve Polat, 2019). Aynı kavram başka bir kaynakta ise şu şekilde ifade edilmiştir: Kültürel duyarlılık bir toplumun kültürel dokusunu oluşturan etnik köken, din, dil, inançlar, davranış biçimleri ve değerler gibi unsurlara saygı duyarak hareket etme yeteneğidir. Bu yetenek unsurlara saygının yanında duyarlılık için gerekli materyallerin, programların geliştirilmesini, teşvik edilmesini ve değerlendirilmesini içermektedir (Resnicow, Soler, Braithwaite, Ahluwalia ve Butler, 2000 ; akt., Nayir ve Sarıdaş, 2020). Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından ise kültürlerarası duyarlılık; Farklı kültürlerle ait değerleri, inançları ve gelenekleri anlama, deneyimleme, ayırt etme olarak tanımlanmıştır. Bhawuk ve

Brislin (1992), kültürlerarası duyarlılık kavramının literatürde sık kullanıldığını ve bu kullanımın daha çok kültürler arasındaki farklılıkların önemine dikkat çekmek anlamında olduğunu ifade etmiştir. Yazarlara göre bu kavram, farklı kültürlerden gelen insanların bakış açılarına karşı hassasiyet gösterme yeteneğini ifade etmektedir. Kültürel duyarlılık aynı zamanda bireylerin buldukları kültür ile diğer kültürler arasındaki farkları anlamalarına dayanan bir yetenektir (Norton ve Marks-Maran, 2014 ; akt., Bilgiç ve Şahin, 2019). Bu yetenek, bireylerin etnosantrizmlerinin farkına varmalarını ve kültürel alanlardaki kısıtlı bakış açılarını genişleterek kültürel esnekliği sağlayan bir kabiliyettir (Chen, 2010 ; akt., Bilgiç ve Şahin, 2019). Özetleyecek olursak kültürlerarası duyarlılık, bir bireyin kendi kültüründen farklı olan diğer kültürlerle ve bu kültürlerle mensup bireylerin görüşlerine saygı duyma yeteneğini ifade eder (Saygılı ve Kana, 2018). Fritz, Molenberg ve Chen'e (2002) göre kültürlerarası duyarlılık öz farkındalık ve kültürel farkındalık olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu nedenle, bir bireyin farklı kültürleri anlaması ve onlarla etkileşim kurması için öncelikle kendi değerlerini, inançlarını ve tutumlarını, ardından da içinde yetiştiği kültürün sınırlarını ve diğer kültürlerle olan ilişkilerini bilmesi gerekmektedir. Bhawuk ve Brislin'in belirttiği gibi, kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürler arasındaki farklılıklara hassasiyet gösterme yeteneğini ifade eder. Bu, kültürel zekâ açısından önemlidir çünkü bireylerin farklı kültürel bakış açılarına karşı anlayışlı olmalarını ve bu farklılıklara saygı duymalarını sağlar. Norton ve Marks-Maran'ın vurguladığı gibi, kültürel duyarlılık, bireylerin kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırarak farklılıkları anlamalarını içerir. Bu, kültürel zekanın bir parçasıdır çünkü etnosantrizm gibi dar bakış açılarını genişleterek kültürel esneklik geliştirmeye yardımcı olur. Gardner'in çoklu zeka kuramından sonra psikologlar ve eğitimciler, duygusal zekâ (Goleman, 1995; Mayer, Caruso ve Salovey, 1997), pratik zekâ (Sternberg vd., 2000) ve ekolojik zekâ (McCallum, 2008) gibi değişik zekâ alanların da olduğunu öne sürmüşlerdir. Öne sürülmüş olan farklı zeka alanlarından biri de kültürel zeka olmuştur. Farklı kültürlerden bireylerle iletişime geçme konusunda bazı bireyler diğer bireylerle karşılaştırıldığında daha başarılı olarak bulunmuştur. Bazı bireylerin neden daha başarılı olduğu sorusuna yanıt olarak kültürel zeka yanıtı ortaya çıkmıştır (İlhan ve Çetin, 2014). Kültürel zeka, kişiler arasındaki etkileşimde bulunma yeteneği ve bireyler arasındaki farklılıkları anlamaya açısından öne çıkan bir zeka alanıdır. Kültürel zeka kavramı, hem farklı toplumlar arasında hem de bir toplum içerisindeki farklı kültürlerle başarılı bir şekilde iletişim kurmak ve bu kültürlerle uyum sağlayabilme yeteneğini ifade etmektedir. Kültürel zeka aynı zamanda kişilerin kendi kültürel bağlamıyla diğer kültürleri anlama ve saygı gösterme becerilerini kapsamaktadır. Ang ve diğerleri (2007) kültürel zekayı üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları içeren dört faktörlü

bir model olarak işlemselleştirmektedir. Üstbilişsel kültürel zeka, bireylerin kültürle ilgili bireysel düşünce süreçleri üzerinde bilgi ve kontrol dahil olmak üzere kültürel bilgileri anlamak için kullandıkları zihinsel süreçleri ifade eder (Ang, 2008 : akt., Astiningsih, 2021). Bilişsel kültürel zeka, eğitim ve kişisel deneyimler yoluyla elde edilen farklı kültürlerdeki uygulamalar hakkında bilgileri ifade etmektedir. Motivasyonel kültürel zeka, dikkat ve enerjiyi kültürel farklılıklarla karakterize eden durumlarda öğrenme ve işleyişe yönlendirme yeteneğini ifade etmektedir (Ang, 2008 : akt., Astiningsih, 2021). Davranışsal kültürel zeka ise bireyin farklı kültürden insanlarla etkileşimi sırasında uygun sözlü ve sözsüz tüm eylemlerini gösterebilme yeteneğini ifade etmektedir. Beden dili ile etkileşimler kullanarak kişilerarası ilişkilerini geliştirebilmektedir (Ang, 2008 : akt., Astiningsih, 2021). Kültürel zeka alanı, yalnızca dil ve gelenekler gibi kültürel unsurları değil, aynı zamanda normlar ve değerler gibi daha derin ve soyut kavramları da kapsamaktadır. Kültürel zekaya sahip kişiler çeşitli perspektifleri anlayabilirler ve bu zengin çeşitlilik içerisinde etkili bir şekilde hareket edebilirler. Kültürel zeka, küreselleşmenin arttığı bir dünyada önemli bir rol oynamaktadır (Yeşil,2010). Küreselleşmenin dünyayı birçok açıdan daha küçük ve düz görünümlü hale getirmesine karşın (Friedman, 2006 : akt., Arastaman,2017). Kültürel çeşitliğin artması hem bireyler hem de örgütler açısından yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir. Kültürlerarası etkileşimlerde yaşanan bu zorlayıcı durumlar dünyanın o kadar da düz olmadığını göstermiştir (Ang ve Ng, 2007 : akt., Arastaman,2017). Küreselleşen dünyada sınır ötesi etkililiğin önemini vurgulayan Kültürel Zekâ (KZ), kültürlerarası etkileşimde bulunan kişiler açısından önemli bir liderlik becerisi olarak kabul edilir. Üniversiteler yalnızca eğitim ve araştırma kurumları olmanın ötesindedir. Üniversiteler aynı zamanda kültürel çeşitliliği kucaklayan ve destekleyen benzersiz örgütsel yapılarıyla öne çıkar. Bu kurumlar, bilgiyi oluşturma ve yayma misyonunu sürdürürken, aynı zamanda farklı kültürleri bir araya getirerek zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmasına liderlik etmektedir. Dolayısıyla, günümüzde üniversitelerin, kültürel çeşitliliğin inşasına odaklanması, sadece bir tercih olmaktan çıkarak önemli bir gereklilik haline gelmektedir (Arastman,2017). Çeşitli kültürel bölgelerden gelen öğrenciler yalnızca akademik açıdan değil bunun yanında sosyal ve kültürel açıdan da zenginleşerek, daha geniş bir vizyona sahip bireyler olarak yetişmektedirler. Bu bağlamda, üniversitelerin kültürel çeşitliliği teşvik etme çabaları, öğrencilere sadece disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen bireylere daha hızlı bir şekilde entegre olmasını sağlamaktadır (Brustein, 2007). Kültürel çeşitliliği algılayıp kavrayarak hoşgörü ile benimsemek ve saygı duymak yeteneği o kültürel boyutta kendine yer edinen olgunun anlaşılmasına bağlıdır (Bennett ve Bennett, 2004 ; akt. Şakar, 2018). Hoşgörü ile yaklaşım

sağlayabilmek ve toplum içerisinde farklı kültürler arasında bulunan iyi ve önyargısız iletişimin temelini atabilmenin yapılan araştırmalarda kültürel zekâ kavramıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Özdemir, 2019). Kişilerin yabancı olarak adlandırıldıkları farklı kültürlerde kültürün içerisinde bulunan daha önce karşılaşmadıkları çeşitli olgularla etkileşim içerisinde bulunmalarının onları farklı davranış biçimlerine ittiği gözlemlenmiştir. Bu davranış biçimlerinin kültürler arasında asgari düzeyde hoşgörüyle karşılanması ve bireylere karşı önyargının oluşturulmaması açısından da kültürel zeka önemlidir (Tutuş, 2020). Kültürel zekâ bireyin etkileşim halinde olduğu kültürlerle göre davranışlarını düzenleyebilmesi (Ang, Van Dyne, ve Koh, 2006), farklı kültüre ait insanlarla iletişim halinde bulunabilmesi (Thomas, 2006; Thomas ve Inkson, 2004; akt., İlhan ve Çetin, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Çalışmalar kültürel zekanın sadece toplum içerisindeki uyum ve düzeni sağlamak için değil, aynı zamanda farklı kültürlerin çeşitli özelliklerine dayalı farkındalık sağlama, önyargıları azaltma, bireyler arası etkileşimi sağlama gibi yönlerden işlevsel olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir, 2019; Yeşil, 2010). Çok kültürlü ortamlarda farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurabilme ya da etkileşime geçebilmede, uygun konuşma ifadeleri ya da beden dili gibi ortama uygun fiziksel ve sosyal davranışlar sergileyebilme ve farklı kültürlerle karşı duyarlılık gösterebilme bir birbiri ile orantılıdır (Mercan, 2016). Bu kapsamda bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır;

- a. Üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algıları ne düzeydedir?
- b. Üniversite öğrencilerinin kültürel duyarlılıkları ne düzeydedir?
- c. Üniversite öğrencilerinin kültürel zekaları ne düzeydedir?
- d. Üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algıları ile kültüre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- e. Üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algıları ile kültürel zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- f. Üniversite öğrencilerinde cinsiyet değişkenine göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- g. Üniversite öğrencilerinde bulunduğu fakülte türüne göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

h. Üniversite öğrencilerinde yaşamının çoğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

i. Üniversite öğrencilerinin farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olup / olmama durumuna göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

j. Üniversite öğrencilerinin kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almama durumuna göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

k. Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması durumuna göre göçmenlere yönelik tutum, kültürel zeka ve kültürel duyarlılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın amacına odaklanıldığında küreselleşen dünyada kültürel unsurlarla ilgili bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olma toplumsal yaşamın düzenlenmesi açısından önemli görülmekte ve araştırmalarda da son yıllarda bu doğrultuda bir artış olduğu görülmektedir. Gün geçtikçe artan yabancı nüfus dolayısıyla ülkemizin çok kültürlü bir yapı haline gelmesi ve bu yapının gelişimini hala sürdürüyor olması hem toplumsal düzeyde hem de eğitim alanında uzun vadede etkilerini ortaya koymaya devam edeceğini göstermektedir. Göç ile meydana gelen etkilerin ve kültürel değişimlerin ulus devletleri ve toplumları dönüştürme potansiyeline sahip olması göz önünde bulundurulduğunda göçmen kesimin ve yerel toplumların kültürlerarası iletişim ve duyarlılık yeteneklerini geliştirmeleri ülkelerin geleceklere ve yapılanmaları açısından hayati öneme sahiptir. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek, daha kapsayıcı barışçıl bir dünya inşa edilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ortaya çıkan bu etkileri ve değişimleri pozitif yönde geliştirmek ve güçlü şekilde ortaya koymak amacıyla projemizde kültürel etkileşimin ve kültürler arası karşılıklı öğrenmenin önemli düzeyde gerçekleştiği üniversitelerde öğrencilerinin göçmen nüfusa yönelik algılarının kültürel zekâ ve kültürel duyarlılık düzeyleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın literatür ve uygulama açısından önemi şu şekilde açıklanabilir: Proje ortaya çıkış amacı ve içeriği açısından özgün bir projedir. Proje çıktılarının üniversite öğrencilerinin gerek kampüs içinde bulunan göçmen öğrenci arkadaşlarına gerekse de sosyal yaşam içinde çeşitli ortamlarda karşılaştıkları, etkileşim kurdukları göçmen insanlara yönelik tutumlarının kültürel zeka ve kültürel duyarlılık açısından ele alınması, üniversite içinde yapılacak faaliyetlerde

belirleyici olabilir. Üniversite öğrencilerinde kültürel etkileşim ve duyarlılığı artırıcı ortamlar oluşturularak küresel dünyada farklı kültürleri görebilen ve anlayabilen bireyler olarak yetişmesi sağlanabilir. Yine kültürel zeka düzeyini arttırmaya yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi de göçmen bireylere yönelik algının değiştirilmesi ya da yeniden düzenlenmesinde belirleyici olabilir. Araştırmacılar tarafından düşünülen ve bulgulara dayalı olarak yapılacak müdahale çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülen bu unsurlar araştırmanın amacı ve hedeflerine dayanmaktadır. Elde edilen bulguların üniversitelerde ve özellikle göçmen nüfusun yoğun olduğu büyük şehirlerde sosyal ve kültürel ortamın daha sağlıklı bir şekilde inşa edilebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sayıltı ve sınırlılıkları incelendiğinde şu noktalar öne çıkmaktadır:

- Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin ilgili ölçek maddelerini ve demografik bilgi formunda yer alan soruları içtenlikle ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının Göçmen Algısı, Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zeka yapılarını ölçtüğü varsayılmıştır.
- Araştırma Projesi İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama takvimi, 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılları ile sınırlıdır.
- Araştırma, nicel araştırma araçlarına göre gerçekleştirilen kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık, göçmen algısı ve demografik bilgi formu ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik algısının kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ değişkenleri açısından incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişkenin birlikte hangi yönde ve hangi ölçüde değişim gösterdiğini incelemektedir (Karasar, 2007). Ayrıca öğrencilerin yaşamının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölge; farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olup olmama; üniversite öğrencisi olarak kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almaması; kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması gibi özelliklere yönelik veriler üzerinden örneklemin betimleyici istatistiklerinin derinlemesine sunulması amaçlanmıştır. Araştırma değişkenleri açısından bu

demografik farklılıklara yönelik istatistiki analizler yapılmak istense de (araştırma sorularında belirtildiği üzere), bulgular bölümünde sunulan Tablolar incelendiğinde bu demografik değişkenlerde dengeli bir dağılım olmaması sebebiyle fark testleri kullanılmamıştır. Elde edilen veriler çalışma grubunu detaylı betimlemek amacıyla tablolarda detaylı olarak raporlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022 – 2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul Aydın Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinden öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise uygun örnekleme stratejisi ile bu fakültelerin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 405 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin fakültele göre dağılımı incelendiğinde; 120'si (%29,6) Eğitim Fakültesi; 125'i (%30,9) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; 57'si (%14,1) Mühendislik Fakültesi; 103'ü (%25,4) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde ise 104'ü (%25,7) 1.sınıf; 117'si (%28,9) 2.sınıf; 111'i (%27,4) 3.sınıf ve 73'ü (%18) 4.sınıf öğrencilerinden oluştuğu saptanmıştır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise, üniversite öğrencilerinin 244 (%60,2)'ü Kadın; 156'sı (%38,5) Erkek; 5'i (%1,2) Diğer kategorisini işaretleyen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşlarının ise 18-35 yaş aralığında (ort=21,25; ss=2,73) farklılaştığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Göçmen Algısı Ölçeği

Ölçek 21 madde ve 4 faktörden oluşmakta olup, artan göçmen sayısı ile birlikte Türkiye örnekleminde Tecim ve Karakoyunlu (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirilmekte olup, kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Sosyal İçerme ve İnsancılık alt ölçekleri kullanılarak kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu boyutlar göçmenlere yönelik destek içermesi bakımından hoşgörü eksenli boyutları kapsamaktadır. Ölçeğin Sosyal İçerme ve İnsancılık boyutlarını kapsayan Destek ve Hoşgörü üst boyutu içinde toplam puan hesaplanarak hem ilişki analizleri hem de demografik değişkenlere yönelik karşılaştırmalar yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum

düzeylerinin ise kabul edilebilir olduğu, bazı uyum indeks değerlerinde mükemmel uyum gösterdiği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak yapılan analizler sonucunda ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar arasında .79 ve .89 arasında farklılaştığı görülmüştür. (Tecim ve Karakoyunlu, 2021).

Kültürel Zekâ Ölçeği

Kültürel zeka düzeyini ölçen ilgili ölçek Ang vd. (2007) tarafından geliştirilmiş olup, İlhan ve Çetin (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek 4 alt faktörde toplam 20 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmektedir. Alt faktörler ise üst biliş (1-4.maddeler), biliş (5-10.maddeler), motivasyon(11-15.maddeler) ve davranış(16-20.maddeler) boyutlarını kapsamaktadır. İlk aşamada ölçeğin Türkçe formunun dilsel eşdeğerliği incelenmiş, İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki ilişkinin güçlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmeye yönelik olarak yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısının doğrulandığı [$\chi^2=322.02$; $Sd=164$; $\chi^2/Sd=1.96$; AGFI = .95; GFI = .96; NFI = .81; CFI = .90; IFI = .90; RMR = .014; RMSEA = .051] saptanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında Kültürlerarası duyarlılık ve Tromso Sosyal Zeka ölçeği ile ilişkisi incelenmiş, ilgili ölçeklerle orta düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizine yönelik ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak raporlanmıştır. (İlhan ve Çetin, 2014).

Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürler arası duyarlılığı ölçen bu ölçek, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş olup; Bulduk, Tosun ve Ardıç (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmekte olup, toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 15 tanesi kültürel duyarlılığı destekleyen olumlu maddeler iken, kalan 9 madde kültürlerarası duyarlılığı desteklemeyen olumsuz maddelerdir. Ölçek orijinal formda 5 boyutlu bir yapı gösterirken, Türkçe formda 6 boyutlu bir yapı göstermiştir. Ölçeğin orijinal formunda iletişimde sorumluluk, kültürel farklılıklara saygı, iletişimde kendine güvenme, iletişimden hoşlanma ve iletişimde dikkatli olma şeklinde boyutlara sahiptir. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak raporlanırken; Türkçe formun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve .72 olarak hesaplanmıştır. Bir diğer güvenilirlik analizi olarak test-tekrar test analizi yapılmış ve .85 olarak raporlanmıştır (Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2010).

Demografik Bilgi Formu

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okuduğu fakülte – bölüm, yaşamının çoğunu geçirdiği coğrafi bölge, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olup olmama, üniversite öğrencisi olarak kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almaması, kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması gibi demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanı gerekli etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonundan alınmıştır. Ardından Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi ile Sağlık Bilimleri Fakültesinden öğretim üyeleri ile görüşülerek, dersliklerde üniversite öğrencilerinden veri toplanması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan Google Form ile de hedeflenen 4 fakülte bazında çok sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla ilgili verinin hem yüz yüze hem de online olarak toplanması söz konusu olmuştur. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, çalışmaya gönüllük esaslı katılım sağlamalarına özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veri girişleri kontrol edilmiş, her üç değişkene ilişkin toplam puan hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sorularında belirtildiği üzere üniversite öğrencilerinde Göçmen algısı İnsancılık ve Sosyal İçerme alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler çarpım korelasyon analizi ile incelenmiştir. Demografik değişkenler açısından incelenmesi hedeflenen araştırma soruları dikkate alındığında; göçmen algısı İnsancılık ve Sosyal İçerme alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Göçmen algısı İnsancılık ve Sosyal İçerme alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka değişkenlerinin eğitim görülen fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Göçmen algısı İnsancılık ve Sosyal İçerme alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zeka değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almaması; kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması gibi özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı Bağımsız gruplar t testi ile incelenmek istenmiştir. Ancak bu demografik değişkenler açısından

çalışma grubunun dengeli bir dağılım göstermemesi göz önünde bulundurularak, grup ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklı karşılaştırma yapmak güçleşeceğinden istatistiksel analiz yapılmamıştır. Ancak toplanan ilgili bilgiler çalışma grubunu dış okuyucuya detaylı betimlemede işlevsel olacağından bulgular bölümünde tablolar halinde raporlanıp, yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacına ve alt araştırma sorularına uygun olarak yapılan analizler doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablolarda sunularak, yorumlanmıştır. İlk olarak üniversite öğrencilerinin demografik bilgi formunda belirtilen değişkenlere yönelik betimsel istatistikleri raporlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri fakülte türüne göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Üniversite öğrencilerinin fakülteye göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------------------------------|----------|------|--------------|--------------|
| Eğitim Fakültesi | 120 | 29.6 | 29.6 | 29.6 |
| İktisadi ve İdari Bilimler Fak. | 125 | 30.9 | 30.9 | 60.5 |
| Mühendislik F. | 57 | 14.1 | 14.1 | 74.6 |
| Sağlık Bilimleri F. | 103 | 25.4 | 25.4 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin fakülteye göre dağılımı incelendiğinde; 120’si (%29,6) Eğitim Fakültesi; 125’i (%30,9) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; 57’si (%14,1) Mühendislik Fakültesi; 103’ü (%25,4) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------|----------|------|--------------|--------------|
| 1.sınıf | 104 | 25.7 | 25.7 | 25.7 |
| 2.sınıf | 117 | 28.9 | 28.9 | 54.6 |
| 3.sınıf | 111 | 27.4 | 27.4 | 82.0 |
| 4.sınıf | 73 | 18.0 | 18.0 | 100.0 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri incelendiğinde; 104’ü (%25.7) 1.sınıf; 117’si (%28.9) 2.sınıf; 111’i (%27.4) 3.sınıf ve 73’ü (%18) 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------|----------|------|--------------|--------------|
| Kadın | 244 | 60.2 | 60.2 | 60.2 |
| Erkek | 156 | 38.5 | 38.5 | 98.7 |
| Diğer | 5 | 1.2 | 1.2 | 100.0 |

Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 244 (%60.2)’ü Kadın; 156’sı (%38.5) Erkek; 5’i (%1.2) Diğer kategorisini işaretleyen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşamının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre dağılımı Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin coğrafi bölgeye göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|--------------------|----------|------|--------------|--------------|
| Marmara Bölgesi | 303 | 74.8 | 74.8 | 74.8 |
| Akdeniz Bölgesi | 23 | 5.7 | 5.7 | 80.5 |
| Güneydoğu Anad. | 24 | 5.9 | 5.9 | 86.4 |
| Karadeniz Bölgesi | 30 | 7.4 | 7.4 | 93.8 |
| Ege Bölgesi | 11 | 2.7 | 2.7 | 96.5 |
| İç Anadolu Bölgesi | 9 | 2.2 | 2.2 | 98.7 |
| Doğu Anadolu Bölg. | 5 | 1.2 | 1.2 | 100.0 |

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşamının çoğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre dağılımı incelendiğinde, 303 (%74.8)’ünün Marmara bölgesinde, 30 (%7.4) Karadeniz bölgesinde, 24 (%5.9)’ünün Güneydoğu Anadolu bölgesinde, 23 (%5.7)’ünün Akdeniz bölgesinde, 11 (%2.7)’inin Ege bölgesinde, 9 (%2.2)’unun İç Anadolu bölgesinde, 5 (%1.2)’inin Doğu Anadolu bölgesinde yaşamının çoğunu geçiren üniversite öğrencilerinden oluşmakta olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili

herhangi bir ders alıp almamasına göre dağılımı Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp almamasına göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------|----------|--------|--------------|--------------|
| Evet | 111 | 27.4 | 27.4 | 27.4 |
| Hayır | 294 | 72.6 | 72.6 | 100.0 |
| Toplam | 405 | 100.00 | 100.0 | |

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin. üniversite öğrencisi olarak kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp almamasına yönelik dağılımı incelendiğinde, 111 (%27.4)’inin ders aldığı; 294 (%72.6)’ünün ise ders almadığı şeklinde bildiren üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel veya toplantıya katılıp katılmamasına göre dağılımı Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel veya toplantıya katılıp katılmamasına göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------|----------|-------|--------------|--------------|
| Evet | 51 | 12.6 | 12.6 | 12.6 |
| Hayır | 354 | 87.4 | 87.4 | 100.0 |
| Toplam | 405 | 100.0 | 100.0 | |

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin. kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel veya toplantıya katılıp katılmamasına göre dağılımı incelendiğinde, 51 (%12.6)’inin katıldığı; 354 (%87.4)’ünün ise katılmadığını bildiren üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin farklı kültürlerden göçmen arkadaşlarının olup olmasına göre dağılımı Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Üniversite öğrencilerinin farklı kültürlerden göçmen arkadaşlarının olup olmamasına göre dağılımı

| Gruplar | <i>f</i> | % | % <i>gec</i> | % <i>yig</i> |
|---------|----------|---|--------------|--------------|
|---------|----------|---|--------------|--------------|

| | | | | |
|--------|-----|-------|-------|-------|
| Var | 298 | 73.6 | 73.6 | 73.6 |
| Yok | 107 | 26.4 | 26.4 | 100.0 |
| Toplam | 405 | 100.0 | 100.0 | |

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin sınıf, mahalle, okul vb. herhangi bir ortamda tanıştığı farklı kültürlerden göçmen arkadaşları olup olmadığına yönelik dağılımları incelendiğinde, 298 (%73.6)’inin Var olarak bildiren; 107 (%26.3)’sinin ise Yok olarak bildiren üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık, kültürel zeka, göçmen algısı sosyal içirme ve insancılık boyutları puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kültürlerarası Duyarlılık. Kültürel Zeka. Göçmen Algısı Sosyal İçirme ve İnsancılık Boyutları ile Göçmen Algısı Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | SS | S_{h_x} | t Testi | | |
|---------------------------|---------|-----|-----------|--------|-----------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Kültürlerarası Duyarlılık | Kadın | 244 | 73.81 | 7.385 | .473 | .130 | 398 | .896 |
| | Erkek | 156 | 73.71 | 8.070 | .646 | | | |
| Kültürel Zeka | Kadın | 244 | 92.67 | 17.268 | 1.105 | -1.932 | 398 | .054 |
| | Erkek | 156 | 96.29 | 19.720 | 1.578 | | | |
| Göçmen Algısı | Kadın | 244 | 12.94 | 6.006 | .384 | 2.718 | 398 | .007 |
| | Erkek | 156 | 11.32 | 5.519 | .441 | | | |
| Göçmen Algısı | Kadın | 244 | 12.04 | 4.445 | .284 | 4.008 | 398 | .000 |
| | Erkek | 156 | 10.17 | 4.710 | .377 | | | |
| İnsancılık | Kadın | 244 | 24.99 | 9.615 | .615 | 3.576 | 398 | .000 |
| | Erkek | 156 | 21.50 | 9.383 | .751 | | | |

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız gruplar t testi sonucunda. grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=.130$; $p>.05$). Kültürel zeka ölçeği puanları açısından incelendiğinde ise. grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1.932$; $p>.05$). Göçmen algısı ölçeği alt boyut puanları açısından incelendiğinde ise. sosyal içerme alt boyut puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2.718$; $p<.05$). Kadın üniversite öğrencilerinin sosyal içerme alt boyut puanları (ort=12.94). erkek öğrencilere göre (ort=11.32) daha yüksektir. Göçmen algısı ölçeği İnsancılık alt boyut puanlarına göre incelendiğinde de grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=4.008$; $p<.05$). Kadın üniversite öğrencilerinin insancılık alt boyut puanları (ort=12.04). erkek öğrencilere göre (ort=10.17) daha yüksektir. Göçmen algısı ölçeğinin Sosyal içerme ve İnsancılık alt boyutlarının toplamını ifade eden Destek ve Hoşgörü boyutu puanları için cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi de. grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($t=3.576$; $p<.05$). Kadın üniversite öğrencilerin destek ve hoşgörü boyut puanları (ort=24.99). erkeklere göre (ort=21.50) daha yüksektir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürel zeka ölçeği puanlarının eğitim görülen fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kültürel Zeka Ölçeği Puanlarının Eğitim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

| <i>f . x ve ss Değerleri</i> | | | | | <i>ANOVA Sonuçları</i> | | | | | |
|------------------------------|-------------|----------|----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | <i>x</i> | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| kültürel Zeka | 1 | 120 | 90.0 | 19.59 | G.Arası | 3022.765 | 3 | 1007.588 | 3.071 | .028 |
| | 2 | 125 | 96.49 | 18.97 | G.İçi | 131553.54 | 401 | 328.064 | | |
| | 3 | 57 | 96.19 | 14.11 | Toplam | 134576.31 | 404 | | | |
| | 4 | 103 | 94.75 | 17.18 | | 6 | | | | |

Sonuçları

(1=Eğitim Fakültesi. 2=İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. 3=Mühendislik Fakültesi. 4=Sağlık Bilimleri Fakültesi)

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürel zeka ölçeğinden aldıkları puanların fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3.071$, $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğın kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=2.23$; $p>.05$). Bu nedenle Dunnett C testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürel zeka ölçeği puanlarının fakülte türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnet C Testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Kültürel Zeka Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları

| Gruplar (i) | Gruplar (j) | $x_i - x_j$ | Sh_x | p |
|-------------|-------------|-------------|---------|-----|
| 1 | 2* | -6.48800 | 2.46546 | |
| | 3 | -6.19298 | 2.58681 | |
| | 4 | -4.74757 | 2.46249 | |
| 2 | 1* | 6.48800 | 2.46546 | |
| | 3 | .29502 | 2.52412 | |
| | 4 | 1.74043 | 2.39655 | |
| 3 | 1 | 6.19298 | 2.58681 | |
| | 2 | -.29502 | 2.52412 | |
| | 4 | 1.44541 | 2.52122 | |
| 4 | 1 | 4.74757 | 2.46249 | |
| | 2 | -1.74043 | 2.39655 | |
| | 3 | -1.44541 | 2.52122 | |

(1=Eğitim Fakültesi. 2=İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. 3=Mühendislik Fakültesi. 4=Sağlık Bilimleri Fakültesi)

Tablo 10’da görüldüğü üzere. araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürel zeka ölçeğinden aldıkları puanların fakülte türü değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testi sonucunda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bulunan öğrencilerin (Ort=96.49) lehine gerçekleştiği görülmüştür. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeği, göçmen algısı sosyal içerme ve insancılık alt boyut puanlarının eğitim görülen fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği. Göçmen Algısı Sosyal İçerme ve İnsancılık Alt Boyut Puanlarının Eğitim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | <u>f.</u> , <u>\bar{x}</u> ve <u>SS</u> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|------------------------------------|--|-----|-----------------------------|-----------|----------------|-----------------|-----------|--------|-------|----------|--|
| | Grup | N | <u>\bar{x}</u> | <u>SS</u> | Var. K. | KT | <u>Sd</u> | KO | F | <u>p</u> | |
| Kültürler. Duyarlılık | 1 | 120 | 73.51 | 6.69 | G.Arası | 127.618 | 3 | 42.539 | .729 | .535 | |
| | 2 | 125 | 74.52 | 9.11 | G.İci | 23398.693 | 401 | 58.351 | | | |
| | 3 | 57 | 72.84 | 5.20 | Toplam | 23526.311 | 404 | | | | |
| | 4 | 103 | 73.74 | 7.82 | | | | | | | |
| Göçmen Algısı Sosyal İçerme | 1 | 120 | 12.27 | 5.28 | G.Arası | 99.286 | 3 | 33.095 | .959 | .412 | |
| | 2 | 125 | 12.85 | 6.65 | G.İci | 13839.563 | 401 | 34.513 | | | |
| | 3 | 57 | 11.26 | 4.92 | Toplam | 13938.849 | 404 | | | | |
| | 4 | 103 | 12.24 | 6.01 | | | | | | | |
| Göçmen Algısı İnsancılık | 1 | 120 | 12.02 | 4.55 | G.Arası | 110.565 | 3 | 36.855 | 1.708 | .165 | |
| | 2 | 125 | 11.13 | 4.88 | G.İci | 8650.240 | 401 | 21.572 | | | |
| | 3 | 57 | 10.60 | 4.56 | Toplam | 8760.805 | 404 | | | | |
| | 4 | 103 | 10.88 | 4.51 | | | | | | | |

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=.729$, $p>.05$). Ayrıca yapılan çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin göçmen algısı ölçeği sosyal içerme ve insancılık alt ölçeğinden aldıkları puanların fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, sosyal içerme puanlarının

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=.959$, $p>.05$). Aynı şekilde göçmen algısı insancılık alt ölçeği puanlarının da grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1.708$, $p>.05$). Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık, göçmen algısı sosyal içerme ve insancılık alt boyut puanları, göçmen algısı toplam puanı ve kültürel zeka düzeyleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1-Göçmen algısı (Sosyal İçerme) | 1 | .685** | .936** | .192** | .186** |
| 2-Göçmen algısı (İnsancılık) | .685** | 1 | .897** | .097 | .156** |
| 3-Göçmen algısı (Destek ve Hoşgörü) | .936** | .897** | 1 | .163** | .188** |
| 4-Kültürlerarası duyarlılık | .192** | .097 | .163** | 1 | .465** |
| 5-Kültürel Zeka | .186** | .156** | .188** | .465** | 1 |

Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin, göçmen algısı ölçeği sosyal içerme alt boyutu ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=.192$; $p<.01$); kültürel zeka ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=.186$; $p<.01$) gösterdiği saptanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin, göçmen algısı ölçeği İnsancılık alt boyutu ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı ilişki ($r=.097$; $p>.01$) olmadığı; kültürel zeka ile ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=.156$; $p<.01$) gösterdiği saptanmıştır. Göçmen algısı ölçeğinin sosyal içerme ve insancılık alt ölçeklerinin toplamını ifade eden Destek ve Hoşgörü boyutu açısından incelendiğinde ise Destek ve Hoşgörü boyutunun kültürlerarası duyarlılık ($r=.163$; $p<.01$) ve kültürel zeka ($r=.188$; $p<.01$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Kültürel zeka ile kültürlerarası duyarlılık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.465$; $p<.01$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık, kültürel zeka, göçmen algısı sosyal içerme ve insancılık alt ölçek puanları cinsiyet ve fakülte türüne göre

değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak kadın öğrencilerin kültürel zeka, göçmen algısı sosyal içermeye ve insancılık puanları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Fakülte türü açısından ise sadece kültürel zeka düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken. diğer ölçeklerde fakülte türüne bağlı bir fark bulunmamıştır. İlgili değişkenler arasındaki ilişkilere göre ise: kültürlerarası duyarlılık kültürel zeka ve göçmen algısının destek ve hoşgörü boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik olarak alan yazın incelenerek bulgular tartışılmıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Kültürlerarası duyarlılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiği (Öğüt ve Olgun, 2018; Ünal, 2020) ve göstermediğini (Abaslı ve Polat, 2019; Spinthourakis ve ark., 2009). ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Kültürel zeka değişkeni açısından incelendiğinde ise cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini (Abaslı ve Polat, 2019) ve göstermediğini (Al-Momani ve Atoum, 2016). ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Göçmen algısı değişkeni açısından incelendiğinde ise ölçeğin yeni kullanılmaya başlanması sebebi ile henüz cinsiyet açısından bir farklılaşma olup olmadığına yönelik Türkiye bağlamında bir bulguya rastlanmamıştır. İlgili değişkenlerin eğitim görülen fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; yapılan araştırmalarda fakülte türünün katılımcı grubunu betimlemek amacıyla kullanıldığı fakülte türü değişkeni açısından ise herhangi bir farklılık analizinin yapılmadığı görülmüştür. İlgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; yapılan araştırmalar araştırma bulgusunun destekler nitelikte kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Abaslı ve Polat, 2019; Mercan. 2016). Göçmen algısı ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında bulguları ele alırsak kültürlerarası duyarlılığın öğrencilerin kültürlerarası etkileşime katılma; bu etkileşimlerde özgüven ve keyif alma ile kültürel farklılıklara saygı ve özen gösterme boyutlarında etnik merkezilik ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermesi (Akyıl ve Yıldırım, 2020). araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Alan yazında yaratıcı drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmayı sağladığı, katılımcıların göçmenlere karşı önyargılardan kurtularak onlara karşı olumlu algı oluşturmalarında etkili olduğu görülmüştür (Aykaç ve Aykaç, 2019). Bu bulgu üniversitelerde yapılacak yaşantısal etkinlikler yoluyla toplumsal zeminde göçmenlere yönelik yaklaşımın daha kapsayıcı olmasında bu araştırma bulgularının da yol gösterici olacağını

göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik olarak alan yazın incelenerek bulgular tartışılmıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Kültürlerarası duyarlılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiği (Öğüt ve Olgun, 2018; Ünalın, 2020) ve göstermediğini (Abaslı ve Polat, 2019; Spinthourakis ve ark., 2009). ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Kültürel zeka değişkeni açısından incelendiğinde ise cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini (Abaslı ve Polat, 2019). ve göstermediğini (Al-Momani ve Atoum, 2016). ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Göçmen algısı değişkeni açısından incelendiğinde ise. ölçeğin yeni kullanılmaya başlanması sebebi ile henüz cinsiyet açısından bir farklılaşma olup olmadığına yönelik Türkiye bağlamında bir bulguya rastlanmamıştır. İlgili değişkenlerin eğitim görülen fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; yapılan araştırmalarda fakülte türünün katılımcı grubunu betimlemek amacıyla kullanıldığı, fakülte türü değişkeni açısından ise herhangi bir farklılık analizinin yapılmadığı görülmüştür. İlgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; yapılan araştırmalar araştırma bulgusunun destekler nitelikte kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Abaslı ve Polat, 2019; Mercan, 2016). Göçmen algısı ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında bulguları ele alırsak, kültürlerarası duyarlılığın öğrencilerin kültürlerarası etkileşime katılma; bu etkileşimlerde özgüven ve keyif alma ile kültürel farklılıklara saygı ve özen gösterme boyutlarında etnik merkezilik ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermesi (Akyıl ve Yıldırım, 2020). araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Alan yazında yaratıcı drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmayı sağladığı, katılımcıların göçmenlere karşı önyargılardan kurtularak onlara karşı olumlu algı oluşturmalarında etkili olduğu görülmüştür (Aykaç ve Aykaç, 2019). Bu bulgu üniversitelerde yapılacak yaşantısal etkinlikler yoluyla toplumsal zeminde göçmenlere yönelik yaklaşımın daha kapsayıcı olmasında bu araştırma bulgularının da yol gösterici olacağını göstermektedir.

Öneriler

Çalışmada karşılaşılan en önemli zorluklardan biri Türkiye'nin mevcut sosyokültürel ve toplumsal dinamikleri bağlamında göçmenler, göçmenlere yönelik algının nasıl bir zeminde yer bulduğudur. Dolayısıyla sadece maddeler üzerinden katılımcıların bu algısı ölçülmeye çalışıldığında katılımcıların zihinlerindeki kavramsal farklılıklar kontrol edilemediğinden sonraki araştırmalarda bu kavramsal farklılığı en aza indirici ölçme araçlarının ve açık

yönergelerin kullanılması önerilebilir. Bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi benimsendiğinden ve Türkiye’de göçmenlere yönelik araştırmaların çok yeni olması ve alanda geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması bu bariyeri beraberinde getirmiştir. Bu bariyer araştırmanın ölçme aracından kaynaklı bir sınırlılığı olarak da ele alınabilir. Bir diğer sınırlılık olarak nicel ölçme araçlarının online yolla toplanması ve katılımcının yanıt vermedeki samimiyeti göz önünde bulundurulabilir. Araştırmanın bir kısmında online yolla veri toplanması Google Form üzerinden katılımcıların soruları art arda cevaplamasının daha kolay hale gelmesiyle birlikte rastgele seçim yapma eğiliminin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Özellikle kullanılan ölçeklerde katılımcıların ölçek maddelerini hızlıca tamamlama isteğiyle soruları dikkatlice incelemeyen yanıt verme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Belirtilen bu hususlar araştırmalarda veri toplama süreçlerinde katılımcının içten, samimi yanıt verip vermemesiyle ilgili bir sınırlılığı da yansıtmaktadır. Ayrıca ölçme araçlarının yer aldığı bataryada ölçeklerin sırasına dayalı olarak verilerde yanlışlık oluşmasına dayalı bir sınırlılıktan da bahsedilebilir. Göçmen algısı ölçeğinin son ölçek olması katılımcıların önceki ölçümlere verdikleri yanıtların ardından yaşadıkları yorgunluk ve motivasyon düşüklüğü nedeniyle ölçme bataryasının sonuna doğru yanıtları geçiştirme eğiliminde olma olasılıklarından bahsedilebilir. Bu hususlar değişkenler arasındaki ilişkiler noktasında da değerlendirilebilir. Göçmen algısının üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini anlamak için mevcut değişkenlerin (üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okuduğu fakülte – bölüm, yaşamının çoğunu geçirdiği coğrafi bölge, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olup olmama, üniversite öğrencisi olarak kültüre duyarlılık ya da kültürel farkındalık ile ilgili herhangi bir ders alıp / almaması, kültürlerarası farklılıklara yönelik sempozyum, panel, toplantıya katılma durumunun olup / olmaması) yanı sıra araştırma kapsamına dahil edilmemiş diğer faktörlerin de dikkate alınması önerilebilir. Kültürel arka plan ve sosyal medya etkisi gibi değişkenler, öğrencilerin göçmenlere yönelik tutumlarını şekillendiren önemli unsurlardır. Yapılacak diğer araştırmalarda bu farklılıkların da demografik değişkenler olarak analizlere dahil edilmesi önerilebilir. Ayrıca çokkültürlülük temasından tüm dünyadaki yaygınlaşması göz önünde bulundurulduğunda daha genellenebilir ölçümlerden ziyade keşfedici odaklı araştırmaların yapılması ve göçmenlere yönelik algıda belirleyici temalarını ortaya çıkarılması hedeflenebilir. Diğer bir ifadeyle kültürel farklılık ve çeşitliliklere yönelik daha fazla deneyime sahip olma olasılığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik zihinsel temsillerinin bu temsilleri belirleyen deneyimlerin yapılacak nitel araştırma tasarımlarında derinlemesine ele alınması önemlidir. Keşfedici bir sürecin ardından yapılacak ölçek geliştirme çalışmaları ile keşfedilen bu temaların ölçek madde havuzunda yer alması ve ilgili yapıyı yani göçmen algısını

ortaya çıkarıcı maddelerin geliştirilerek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının alana kazandırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Abaslı, K. ve Polat, Ş.. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202. <https://doi.org/10.18506/anemon.419526>
- Aksoy, Z.. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292- 303.
- Akyıl, L.. & Yıldırım, O. (2020). Kültürlerarası duyarlılık, etnikmerkezcilik ve sosyal medya kullanımını etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 384-395.
- Alkar, E.. (2022). Eğitim göçü perspektifinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi örneği) (Order No. 29155775). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2689285688). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/egitim-gocu-perspektifindeuluslararası/docview/2689285688/se-2>
- Al-Momani, A.. & Atoum, A. (2016). Cultural intelligence among Jordanian university students. *International Journal of Education and Management*, 6(1), 48-53.
- Ang, S., Van Dyne, L.. ve Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group ve Organization Management*, 31(1), 100-123.
- Ang, S. ve Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence definition. Distinctiveness, and Nomological Network. Ang, S. ve Van Dyne, L. (Ed.). *Handbook of cultural intelligence theory, measurement and applications* (s. 3-15). USA: M. E. Sharpe.
- Arastaman, G. (2017). Kültürel Zeka Ölçeğinin (KZÖ) Türk akademisyenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışılması. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.17.025
- Astiningsih, P. (2021). Kültürel zekanın kültürlerarası uyum ve akademik performans üzerine etkisi : Uluslararası üniversite öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, M.. & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.

- Bhawuk. D. P. ve Brislin. R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*. 16(4). 413-436.
- Bilgiç. Ş. ve Şahin İ. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeyleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*.10(3). 230-6.
- Brustein. W. I. (2007). The global campus: Challenges and opportunities for higher education in North America. *Journal of Studies in International Education*. 11. 382-391.
- Chen. C.-F. and Chen. F.-S. (2010) Experience Quality, Perceived Value, Satisfaction and Behavioral Intentions for Heritage Tourists. *Tourism Management*. 31. 29-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2009.02.008>
- Chen. G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*. 2(3). 243-261.
- Chen. M. ve Starosta. J. (1997). Kültürlerarası Duyarlılık Kavramının İncelenmesi. *İnsan İletişimi*. 1. 1-16.
- Chen. G. ve Starosta. W. (2000) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Doğrulanması. *İnsan İletişimi*. 3. 1-15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Çağlayan S. Göç Kavramı ve Kuramları. *Kent Sosyolojisi*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları. Eskişehir. 2011.
- Demir. S.. & Üstün. E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3). 1-11. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354129>
- Faist. T. (2003). *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar*. Bağlam. İstanbul.
- Fritz. W.. Möllenberg. A.. ve Chen. G. M. (2002). measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*.11(2). 165-177.
- Goleman. D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?* New York: Bentam Books. Jöreskog. K.G.. ve Sörbom. D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software.

- Hammer. M. R., Bennett. M. J. ve Wiseman. R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27(4). 421-443.
- İlhan. M.. ve Çetin. B. (2014). Kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2). 94-114.
- İnsan göçleri. (2022. 24 Nisan). Vikipedi. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsan_g%C3%B6%C3%A7leri#:~:text=G%C3%B6%C3%A7%20dini%20iktisadi%20siyasi,yapt%C4%B1klar%C4%B1%20co%C4%9Fraf%C5%9Firm e%20hareketidir.
- Jackson. J. A. (1986). *Migration*. Logman. New York.
- Kapu. H., Karakuş. A., Yüce. A., Aykotalp. A., Özyakışır. D., Yıldız. S., ve Tutar. H. (2012). TRA2’de göç olgusu: sebep ve sonuçlar bağlamında analitik bir araştırma. Kars: TC Serhat Kalkınma Ajansı.
- Kozikoğlu. İ. (2020). Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Görüşleri İle Kültürel Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 10(3). 539-548.
- Mercan. N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 9 (1). 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19761/211602>
- McCallum. I. (2008). *Ecological intelligence: Rediscovering ourselves in Nature*. Golden. Colorado: Fulcrum Publishing.
- Nayir. F., ve Sarıdaş. G. (2020). Çokkültürlü eğitimi kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Journal of International Social Research*. 13(70).
- Ozankaya. Ö. (1980). *Tolumbilim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Öğüt. N., & Olkun. E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*. 11(2). 54-73.
- Özdemir. K. (2019). Kültürel zekanın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi (Master's thesis. Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

- Parekh. B. (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Saygılı. D.. ve Kana. F.. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*. 6(4). 1041- 1063.
- Spinthourakis. J.A.. Karatzia-Stavlioti. E.. & Roussakis. Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*. 20(3). 267-276.
- Sternberg. R.J.. Forsythe. G. B.. Hedlund. J.. Horvath. J.A.. Wagner. R.K.. Williams. W.M.. Snook. S.. ve Grigorenko. E.L. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Şakar. G. (2018). Psikolojik danışman adaylarının özgeciliğinin. duygusal zekâ kültürel duyarlılık ve sosyal beğenirlik açısından yordanması (Doctoral dissertation).
- Tutuş. G. (2020). Çok kültürlü ortamda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerine etkisi: Portekiz örneği (Master's thesis. Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Ünalın. D. (2020). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları Üzerine Bir Araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*. 15(24). 2697-2719.
- Yeşil. Y. D. D. S. (2010). 21. yüzyılın küresel örgütleri için kültürel zekâ. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(2). 147- 168.

